

"EI IHAN AINA TEE SITÄ HOMMAA YKSIN"

**Resurssiopettajat samanaikaisopetuksen toteuttajina ja
heidän työskentelynsä merkitys alakouluilla**

Jussi Räisänen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Kevät 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: "EI IHAN AINA TEE SITÄ HOMMAA YKSIN" Resurssiopettajat samanaikaisopetuksen toteuttajina ja heidän työskentelynsä merkitys alakouluilla

Tekijä: Jussi Räisänen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteet/luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ_X_ Laudaturtyö___ Lisensiaatintyö___

Sivumäärä: 83, liitteiden lukumäärä: 2

Vuosi: Kevät 2013

Tiivistelmä:

Tutkimukseni tarkoitus on tutkia resurssiopettajien työnkuvaa samanaikaisopetuksen toteuttamisessa rovaniemäläisissä kouluissa ja heidän työnsä merkitystä kouluyhteisöissä. Samanaikaisopetus toimii teoreettisena pohjana tutkimukselleni ja käytän sitä etenkin arvioidessani resurssiopettajien työnkuvaa. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Laadullinen luonne näkyy tutkittavasta ilmiöstä saatujen otosten määrällisestä vähyydestä huolimatta otosten näyttävyudessa. Tämä näkyy myös aineistonkeruussa ja analyysissä. Haastattelin tutkimusta varten resurssiopettajia, rehtoreita, ja resurssiopettajien kanssa työskenteleviä opettajia kolmelta rovaniemäläiseltä koululta. Analysoin aineiston sisällönanalyysin avulla ja useita näkökulmia käyttämällä muodostin tutkittavista kouluista kokonaisvaltaisia kuvauksia, joissa näkyy resurssiopettajien työnkuvat ja niiden merkitys niitä ympäröivissä kouluyhteisöissä.

Resurssiopettajien toiminta tutkimuksessa mukana olleilla kouluilla näyttäytyi työnkuvallisesti vaihtelevana. Erilaisten koulukulttuurien ja resurssiopettajien omien persoonien vaikutus työnkuvan muotoutumiseen oli nähtävissä kaikkien koulujen kohdalla. Myös resurssiopettajien hyödyntämistavoissa oli nähtävissä koulukohtaisia eroavaisuuksia ja resurssiopettajan tarpeella oli kaikkien koulujen kohdalla myös oppilaiden tukitarpeisiin ja niiden vastaamiseen liittyviä аспектеja. Resurssiopettajien merkitys kouluille oli huomattavissa kouluja monella tapaa yhteisöllistävänä ja luokkien ovia avaavana. Resurssiopettajien toiminnan merkitykset heidän kanssaan työskenteleville opettajille ovat nähtävissä työtaakan jakamisena ja yksinopettajuudesta irtipääsemisenä.

Avainsanat: resurssiopettajat, samanaikaisopetus, yhteisopettajuus, työnkuva

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi_x_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi_x_

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Samanaikaisopetus	8
2.1 Samanaikaisopetuksen määritelmä ja sen taustat	8
2.2 Samanaikaisopetusmenetelmiä	12
3 Resurssiopettajat	15
3.1 Resurssiopettajamalli ja sen kehittyminen.....	15
3.2 Resurssiopettajat Suomessa.....	17
4 Tutkimuksen toteutus	21
4.1 Tutkimuksen lähtökohdat	21
4.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	22
4.3 Aineistonkeruu	24
4.3.1 Haastattelumenetelmä	24
4.3.2 Haastattelun toteuttaminen	26
4.4 Aineiston analysointi	29
5 Resurssiopettajien työnkuva ja sen määrittäminen samanaikaisopetuksessa	33
5.1 Monet toimintatavat osana resurssiopettajien arkea	33
5.2 Opetuksen suunnittelu resurssiopettajan työssä	43
5.3 Resurssiopettajan työajan jakautumista määrittävät tekijät eri kouluilla ..	50

6 Resurssiopettajien työn merkitys kouluille.....	55
6.1 Resurssiopettajat kouluyhteisöjä muuttamassa	55
6.2 Resurssiopettajien merkitys opetuksessa	58
6.2.1 Resurssiopettajat jakamassa opettajien työtaakkaa	58
6.2.2 Resurssiopettajien merkitys erityisopettajalta tulevan erityisopetuksen määrään.....	62
 7 Pohdinta	 66
7.1 Yhteenveto ja johtopäätökset	66
7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	71
 Lähteet.....	 74
 LIITE 1: Tutkimuslupa	 80
LIITE 2: Haastattelukysymykset.....	81

1 Johdanto

Olen tehnyt luokanopettajaopiskeluideni ohessa sijaisuuksia Rovaniemen alueella. Olen näiden sijaisuuksien aikana tehnyt myös paljon yhteistyötä resurssiopettajien kanssa. Muistan, että ensimmäistä kertaa kohtasin työssä resurssiopettajan kolme vuotta sitten sijaisuutta tehdessäni. Aluksi en edes ymmärtänyt, minkä vuoksi kouluilla ylipäättään on resurssiopettajia. Tuntui, että resurssiopettajat ovat kouluilla jonkinlaisia ”joka paikan höyliä”, jotka ovat osallisena vähän kaikessa. Jonkin ajan kuluttua tästä kuitenkin ymmärsin, että resurssiopettajat on palkattu tärkeään tehtävään kouluissamme ja tämä työ saattaa olla myös minulla edessäni valmistuessani luokanopettajaksi.

Resurssiopettajia on tämänhetkisen palkkauksen mahdollistamana Suomessa vuodesta 2008 lähtien. Resurssiopettajien palkkauksen takana ja työtä määrittävänä tekijänä on opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämä rahoitus. Rahoituksen mukaan resurssiopettajien palkkaus rinnastetaan samanaikaisopetuksen järjestämiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.) Resurssiopettajat palkataan siis nimenomaan samanaikaisopetuksen toteuttamiseen. Tämän vuoksi käytän tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä juuri samanaikaisopetusta.

Samanaikaisopetusta on tutkittu vuosien varrella useampaan otteeseen, ja Ryttävaaran, Pulkkinen ja Takalan vuonna 2012 ilmestyneen tutkimuksen mukaan samanaikaisopetukselle uutena ja kuvaavampana nimityksenä käytetään yhteisopetusta. Pitäydyn kuitenkin tutkimuksessani samanaikaisopetus -nimikkeessä johtuen yhteisopettajuuden nimityksen tuoreudesta, joka on nähtävissä esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja sen muutoksista ja täydennyksistä (2004; 2010), joissa käytetään edelleen nimityksenä samanaikaisopetusta. Samanaikaisopetusta käsittelen tarkemmin toisessa lu-

vussa. Resurssiopettajien toimintaa ja palkkaamista taustoitan resurssiopettajien historian ja tämänhetkisen rahoituksen avulla, joita käsittelen tarkemmin kolmannessa luvussa. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus ja analysoin aineistoani sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksen toteutuksen metodologisia lähtökohtia käsittelen neljännessä luvussa.

Resurssiopettajat ovat koulumaailmassa melko tuore asia. Heidän toiminnastaan ja työnkuvastaan ei kovin monella, etenkin heidän kanssaan koskaan työtä tekemättömällä, ole paljoa tietoa. Yritin taannoin etsiä internetistä tietoa resurssiopettajista ja huomasin, että heistä ja heidän toiminnastaan ei ole kirjoitettu paljoakaan faktatietoa. Resurssiopettajien työstä on kirjoitettu muutamia lehtiartikkeleita esimerkiksi Opettaja –lehdessä vuonna 2010 ja Lapin Kansassa 2011. Lisäksi Lapin yliopistosta on vuonna 2011 valmistunut Niemi-Nikkolan ja Pelttarin kirjoittama pro gradu -tutkielma, joka käsittelee resurssiopettajien työnkuvaa. Käsittelin kandidaatin tutkielmassani yksittäisen resurssiopettajan työnkuvaa Rovaniemellä. Kiinnostuin aiheesta ja halusin jatkaa resurssiopettajien tutkimista pro gradu -tutkielman laajuisena.

Pro gradu -tutkielmassani haluan selvittää, miten resurssiopettajien työnkuva on muotoutunut kouluissamme ja millä tavoin resurssiopettajia eri kouluissa käytetään. Tutkimusaineistoni keräsin haastattelemalla kolmelta Rovaniemeläiseltä alakoululta resurssiopettajia, rehtoreita ja resurssiopettajien kanssa työskenteleviä opettajia. Keräämällä haastatteluaineiston useasta eri näkökulmasta tutkimuskohteeseen nähden, pyrin saamaan tutkimusaineistostani ilmenevät tulokset luotettavammiksi. Tutkimuksessani haluan myös saada tietoa resurssiopettajien työn merkityksestä kouluissa, ja piirtää kokonaisvaltaisen kuvan siitä, millä tavoin heidät on otettu vastaan kouluyhteisöihin. Tutkimukseni analyysin jaoin kahteen osioon, joista ensimmäisessä käsittelen resurssiopettajan työnkuvaa ja sen muotoutumista. Toisessa osiossa käsittelen resurssiopettajien

merkityistä kouluille. Uskon, että tuon tutkimuksellani uutta ja arvokasta tietoa resurssiopettajista, sekä heidän merkityksestä koulujemme arjessa.

2 Samanaikaisopetus

Tutkimuksen ensimmäisenä keskeisenä käsitteenä on samanaikaisopetus. Samanaikaisopetus ei ole ilmiönä mikään uusi. Tämän vuoksi koin tarpeelliseksi myös käydä läpi samanaikaisopetuksen historiallisia juuria. Luvussa 2.1 käsitellään samanaikaisopetuksen taustaa ja muotoutumista 1960-luvulta lähtien. Luvussa 2.2 käyn läpi samanaikaisopetuksen toteuttamismenetelmiä.

2.1 Samanaikaisopetuksen määritelmä ja sen taustat

Samanaikaisopetusta on toteutettu kouluissamme kokeilumuotoisesti 1960-luvulta alkaen. Kokeilua suorittivat alun perin yksittäiset opettajat ja sen käyttö oli hajanaista. (Sikiö 1977, 5.) Vuonna 1975 tuli voimaan peruskouluasetuksen muutos, jossa piirihallintoviranomaiset antoivat suostumuksensa erityisluokille kuuluvien oppilaiden opetuksen integrointiin sen ajan normaaliin opetukseen kaikissa oppiaineissa. Tämän muutoksen toiminnalle mainittiin välttämättömänä asiana se, että erityisopetusta tulee suorittaa entistä enemmän integroituna tuokio- ja samanaikaisopetukseen. (Sikiö 1977, 8; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma, Heinonen 2012, 18.) Asetus tarkoitti sekä erityisluokkien oppilaiden että erityisopettajien yhdistämistä normaaliin opetukseen. Kari Tuunanen (1977, 12) kuvaili 70-luvun samanaikaisopetuksen olevan nähtävissä yhtenä koulujärjestelmän keinona oppimisvaikeuksien vähentämisessä ja ennaltaehkäisemisessä. Luokanopettajan kannalta oli keskeistä, että pystyi jakamaan vastuun oppilastaan toisen opettajan kanssa.

Samanaikaisopetuksen teoreettinen pohja ei kokenut 1970- ja 1960-lukujen vaihteesta 1990-luvulle mentäessä kovinkaan suuria muutoksia, minkä sain

huomata lukiessani samanaikaisopetuksesta myöhemmin kirjoitettuja tutkimuksia. Näiden tutkimusten teoriaosuuksissa viitataan useaan kertaan nimenomaan 1970-luvun tutkimuksiin. Tähän yhtenä syynä näkisin sen, että 1970-luvun peruskouluasetuksesta huolimatta opetushallitus on ajanut integraation ajatusta varovasti eteenpäin. Tähän on nähtävissä todisteena myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ilmaistu kannanotto integraation tavoittelusta lievissä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksissa, mutta kriittinen suhtautuminen määrällisesti suurempaa erityisopetusta vaativien oppilaiden suhteen. Myös opettajien suhtautuminen integraation tavoitteluun oli tuona aikana hyvin varauksellista. (Moberg 2001, 45-47.)

1990-luvulle tultaessa oppimisongelmien syytä ei enää nähty integraation ajatusten mukaisesti oppilaassa ja oppilaan sopimattomuudessa normaaliin opetusympäristöön. Alettiin tarkastella vuorovaikutuksen ja ympäristön merkitystä oppilaaseen. Tämän seurauksena erityistä tukea tarvitseville oppilaille, eli oppilaille, joiden tarpeisiin ei yleinen enemmistölle tarkoitettu opetus vastannut, nähtiin parhaimpana ympäristönä tavallinen luokka tavallisessa koulussa. Tästä ajattelutavasta alettiin puhua nimellä inklusio, jonka tavoitteena oli taata kaikille oppilaille yhteinen koulu. (Moberg 2001, 35, 44; Lakkala 2008, 22-23.)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuominen normaalin opetuksen pariin asetti vaatimuksensa luokkien opettajien ja erityisopettajien yhteistyön lisäämiselle. Tämä aiheutti 1990-luvun alusta lähtien samanaikaisopetuksen määrän kasvun. (Friend & Reising 1993, 6-10.) Inklusion ja sen mukana samanaikaisopetuksen edistymistä vei merkittävästi eteenpäin myös UNESCO:n Salamancan erityisopetuksen julkilausuma vuonna 1994. Salamancan julistuksessa jokaiselle lapselle tulee taata ainutlaatuisista luonteenpiirteistä, kiinnostuksen kohteista, kyvyistä ja oppimistarpeista huolimatta mahdollisuus saavuttaa ja ylläpitää hyväksyttävä oppimistaso. Julistuksella vedottiin hallituksia asettamaan koulutuksen parantamisen sekä poliittisesti että taloudellisesti etusijalle,

jotta kaikki lapset voisivat saada koulutuksen yksilöllisistä eroista tai vaikeuksista riippumatta. (UNESCO 1994, 8-9.)

Samanaikaisopetuksella on paljon inklusiovaikuttavia lähtökohtia etenkin erityisopetuksen kentällä. Yhteys on nähtävissä siinä, että samanaikaisopetuksella tavoitellaan yksittäisten oppijoiden syrjäytymisen ehkäisemistä opetettavassa ryhmässä, ja pyritään takaamaan jokaiselle oppijalle parhaiten sopiva opetus. (Tuunanen 1977, 12; Väyrynen, 2001, 14-15; Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hiltunen & Thuneberg 2011, 51.) Samanaikaisopetuksen erottaa inklusiosta kuitenkin se, että samanaikaisopetus ei vaadi toteutuakseen inklusion periaatteiden noudattamista. Inklusio ideologiana toivottaa kaikenlaiset oppijat mukaan yhteiseen kouluun, kun taas samanaikaisopetus ei ole toteutuakseen riippuvainen siitä, millaisia oppijoita koulussa tai opetettavassa ryhmässä on. (Cook & Friend 2004, 6.)

Nykyajan samanaikaisopetusta käsitellään Pakarisen, Kyttälän ja Sinkkosen tutkimuksessa Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? (2010), jossa korostetaan nykyopetuksen suuntausta hylätä opetustoiminnan tapahtuminen suljettujen ovien takana. Opettamisen profession tulisi tarkoittaa jaettua ammattitaitoa ja sen hyödyntämistä opettajakunnan välillä. Samanaikaisopetus ei nykyään vaadi enää erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä, vaan sitä voivat toteuttaa myös esimerkiksi kaksi luokanopettajaa. Samanaikaisopetus ei myöskään vaadi erityistä tukea tarvitsevan oppilaan läsnäoloa luokassa samanaikaisopetusmääritelmän toteutumiselle. Kun vertaa Tuunanen kuvausta samanaikaisopetuksesta 70-luvulta nykypäivän kuvaukseen, ovat erot pitkästä ajasta huolimatta varsin pieniä. Molemmissa kuvauksissa nähdään oppilaan oppiminen ja sen kehittäminen tärkeänä tavoitteena, ja samanaikaisopetuksen toteutumisen kannalta molemmissa vaaditaan opettajien välistä tasavertaisuutta.

Samanaikaisopetuksen eri määritelmissä on eroavaisuuksia niiden moniulotteisuuden vuoksi. Esimerkiksi Cook ja Friend (2004, 5) määrittelevät samanaikaisopetuksen opetustilanteeksi, jossa kaksi pedagogiikan ammattilaista toteuttavat yhdessä opetusta heterogeeniselle opetusryhmälle. Pedagogisella ammattilaisella voidaan tarkoittaa esimerkiksi puheterapeuttia tai koulupsykologia. Helsingin kaupungin asiakirjoissa taas vaaditaan samanaikaisopetuksen toteutumisen ehdoksi se, että opetusta antaa kaksi opettajaa (Ahtiainen ym. 2011, 15-16). Määritelmien eroavaisuuksista huolimatta molempien määritelmien vaatimuksena on vähintään kahden henkilön yhtäaikainen heterogeenisen ryhmän opettaminen.

Samanaikaisopetus ei toteudu pelkästään kahden opettajan yhdessä opettamisella, vaan opettajien välillä on oltava jatkuva vuorovaikutteisuus ja yhteisvastuullisuus. Opettajien välisen vuorovaikutteisuuden avulla he pystyvät välittämään toisilleen paljon omien kokemusiensa kautta kertynyttä hiljaista tietoa. Myös toisen opettajan työtä seuraamalla opettaja pystyy sisäistämään paljon uutta tietoa. Yhteisvastuulla samanaikaisopettajuudessa tarkoitetaan sitä, että kaksi tasavertaista opettajaa jakaa opetusvastuun, ja kumpikaan ei toimi toisen mentorina tai konsulttina. (Cook & Friend, 2004, 5; Pakarinen ym. 2010, 3; Stone 2010, 35; Ahtiainen ym. 2011, 17-18.) Samanaikaisopetuksen toteutumisen opetustilanteessa ei kuitenkaan välttämättä vaadi opettavien osapuolten välistä tasavertaista työnjakoa. Opetusta toteuttavat osapuolet saavat yhdessä päättää, mikä on kunkin osapuolen työpanos opetustilanteessa. Olennaista on, että opettavat osapuolet sopivat toisilleen nämä roolit jo opetustilanteen suunnitteluvaiheessa. (Rytivaara ym. 2012, 337-339.)

2.2 Samanaikaisopetusmenetelmiä

Samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien on käytettävän toimintatavan valinnassa otettava huomioon sekä opetettavan asian ominaisuudet että opetettavan opetusryhmän tarpeet. Nämä seikat huomioonottaen pystytään valitsemaan mahdollisimman hyvin tilanteeseen sopivat roolit opettaville osapuolille ja sen mukaan toimintatapa, jolla opetus toteutetaan. Opetettavien ryhmien kanssa käytettävät toimintatavat määräytyvät usein esimerkiksi oppilaiden käyttäytymisen tai tasoerojen mukaan. (Ahtiainen ym. 2011, 17; Cook & Friend 2004, 4-5.)

Samanaikaisopetuksen toteuttamisen teoreettisista malleista käytän nimitystä samanaikaisopetusmenetelmät. Sivulla 13 kuvataan samanaikaisopetuksen eri menetelmiä ja niiden ominaispiirteitä. Samanaikaisopetusmenetelmiä on yleisesti kuvattu neljästä kuuteen kohtaan kattavalla jaottelulla. Käytän tutkimuksessani kuuden kohdan taulukkoa, jonka kokosin Ahtiaisen ym. mukaan. (Ahtiainen ym. 2011, 21.) Täydensin joidenkin menetelmien nimiä nykyaikaisempaan muotoon mukaillen Rytivaaran ym. (2012) tutkimuksia.

Taulukko 1. Samanaikaisopetusmenetelmiä (Ahtiainen ym. 2011, 22 Mukail-
len: Cook & Friend 1995; Morocco & Aquilar 2002; Thousand ym. 2006. ks.
Rytivaara ym. 2012).

Menetelmä	Ominaispiirteet
Vuorotteleva opetus / Avustava ja täydentä- vä opettaminen <i>Alternative leading and supporting</i>	Yksi opettaja vetovastuussa, toinen tarkkailee ja avustaa. Rooleja vaih- detaan.
Jaetun ryhmän opettaminen <i>Parallel teaching</i>	Yhdessä suunnittelu. Opetusryhmä puolitetaan ja sisällöt opetetaan sa- manaikaisesti ryhmille.
Pistetyöskentely <i>Station teaching</i>	Opetettava sisältö jaetaan opettajien kesken ja opetetaan luokkaan muo- dostetuissa työpisteissä.
Eriytyvä opettaminen <i>Alternative teaching</i>	Toinen opettaa suurryhmää, toinen pienryhmää kerraten, rikastaen. Ryhmien kokoonpanoa vaihdellaan.
Joustava ryhmittely <i>Flexible grouping</i>	Oppilaita ryhmitellään opettajien kesken, yksi ryhmä voi työskennellä itsenäisesti. Ryhmäjakoja vaihdel- laan.
Tiimiopettaminen <i>Team teaching</i>	Opettajien jatkuva vuorovaikuttei- suus opetuksessa. Joustava, luon- teva vuoronvaihto opetuksessa.

Edellä mainituista samanaikaisopetusmenetelmistä kaikki paitsi vuorotteleva opetus ja tiimiopettaminen tarkoittavat konkreettisesti opetusryhmän jollain ta-
paa jakamista. Kaikille menetelmille on yhteistä se, että opettajia on vähintään

kaksi ja he opettavat yhtä aikaa samassa tilassa (Ahtiainen ym. 2011, 18; Rytivaara ym. 2012, 339). Ahtiainen ym. (2011, 24) muistuttavat, että opetusryhmän jakamisesta ja tämän jälkeen opettamisesta samassa tilassa saattaa helposti aiheutua ylimääräistä meluhaittaa. Opetuksen tapahtuminen fyysisesti samassa tilassa ei olekaan täysin ehdoton vaatimus samanaikaisopetuksen toteutumiselle. Olennaista on se, että suurimman osan opetuksesta tulisi tapahtua fyysisesti samassa tilassa ja jaettava oppilasryhmä ei saisi olla aina sama. (Cook & Friend 2004, 5; Ahtiainen ym. 2011, 18.) Näkisin, että samanaikaisopetuksen toteutumiselle ei pitäisi olla täydellisenä vaatimuksena se, että opetus tapahtuu kokoajan samassa fyysisessä tilassa. Ryhmää pitäisi olla mahdollisuus puitteiden mukaan jakaa myös useampaan tilaan. Olisi kuitenkin tärkeää, että opetusryhmien jakaminen ei olisi koko oppituntien kestävää ja jaettavien oppilasryhmien tulisi olla joustavia ja ryhmien paikkoja tulisi vaihdella.

3 Resurssiopettajat

Kolmannessa luvussa tarkastelen resurssiopettajia. Resurssiopettajat ovat Suomen kouluissa tämänhetkisessä muodossaan suhteellisen uusi asia. Resurssiopettajamalli on kuitenkin kehitetty alunperin jo vuosikymmeniä sitten (Ström 2001, 131). Tämän vuoksi koin tärkeäksi myös mallin taustojen läpikäymisen. Luvussa 3.1 käsittelen resurssiopettajamallia ja sen kehitysjuuria. Luvussa 3.2 käyn läpi resurssiopettajien palkkausta ja sen taustoja Suomessa ja Rovaniemen kaupungin koulutoimessa.

3.1 Resurssiopettajamalli ja sen kehittyminen

Resurssiopettajamalli (resource teacher -model) kehitettiin alun perin 1970-luvulla Yhdysvalloissa. Tämän toimintamallin tehtävänä oli vastata sen ajan erityisopetukseen liittyvän lainsäädännön vaatimuksiin. Lainsäädännön pääpaino oli normaalisuuden ja integraation korostamisessa. Erityisopetusluokkiin kuuluvat yksilöt pyrittiin liittämään normaaliopetukseen, mikä asetti monille luokille vaatimukset useamman opettajan tuelle. (Ström 2001, 131.)

Ensimmäiset resurssiopettajat olivat erityisopettajia, joiden työnkuvaan kuului sekä yksilö- että oppilasryhmätuen antaminen. Mallissa korostui näkemys, jonka mukaan erityisopetus nähtiin nimenomaan sekä yksilöä että opetusyhteisöä hyödyntävänä toimintana. Erityisopettajan näkökulmasta katsottuna toimintamalli mahdollisti erityisopettajan roolin muuttamisen perinteisestä klinikkamallista erityisopetuksesta monipuolisemmaksi. (mt., 131.) Resurssiopettajien

toiminta on siis Yhdysvalloissa painottunut hyvin paljon erityisopettajan työnkuvan muuttamiseen ja sen seurauksena luodun aukon täyttämiseen.

Resurssiopettajamalli on säilynyt Yhdysvalloissa ja Kanadassa 1970-luvulta asti pitkälti samansuuntaisena. Resurssiopettajan päätarkoitus on edelleen olla luokan oman opettajan apuna vaikeiden oppilaiden oppimistarpeiden täyttämiseksi. (McQuarrie & Zarry 1999, 378.) Resurssiopettajan työmalli on systematisoitunut toimintamalli, jossa toiminta suuntautuu kouluilla yksittäisiin oppilaisiin, opetusryhmiin ja koko kouluyhteisöön. Työnkuva voi tilanteesta riippuen olla resurssiopettajalla hyvinkin laaja. Se voi sisältää yksilö-, samanaikais- ja pienryhmäopetusta. (Ström 2001, 131-132.)

Resurssiopettajien toiminta Suomessa juontaa juurensa 1970-luvun lopun erityisopetukseen. Integraation ajatusten rantautuessa Suomeen 1970-luvulla, pyrittiin myös täällä erityisopetuksen sijoittamiseen mahdollisimman normaaliin ja integroituun ympäristöön. (Moberg 2001, 36.) Strömin (2001, 132) mukaan resurssiopettajamalli sopii erittäin hyvin Suomen kouluoloissa toteutettavaksi. Sopiikin kysyä, miksi resurssiopettajat alkaneet vakiintua kouluissamme vasta kahdeksan vuotta Strömin toteamuksen jälkeen?

Erityispedagogisesti resurssiopettajan toiminta on hyvin kokonaisvaltaista ja siinä on paljon piirteitä erityisopettajan ja luokanopettajan konsultaatiomallista. Konsultaatiomallissa korostuu opettajan konsultaatirooli sekä tiivis yhteistyö oppilashuollon, oppilaiden, opettajien ja muiden koulumaailman sidosryhmien kanssa. Konsultaatiomallin perusidea on tarjota epäsuoran erityispedagogisen vaikuttamisen kautta myös oppilaille, joilla on erityisen tuen tarpeita, apua oppia yleisopetuksen ryhmissä. (Pakarinen ym. 2010, 4.) Erona konsultaatiomalliin on kuitenkin se, että opetustilanteessa resurssiopettajan rooli ei korostu konsul-

toivana opettajana, vaan tasavertaisena opettajana luokan oman opettajan kanssa (Ström 2001, 132). Resurssiopettajien toiminnassa painotetaan, että resurssiopettajia ei saa missään nimessä käyttää tukiopetukseen ja erityisopetusryhmien perustamiseen, vaan opetusryhmien samanaikaisopetuksen toteuttamiseen (P. Jääskö, henkilökohtainen tiedonanto 15.10.2012).

3.2 Resurssiopettajat Suomessa

Suomen resurssiopettajien tämänhetkisen palkkauksen taustalla on hallituksen Perusopetus Paremmaksi -ohjelma, josta käytetään lyhennettä POP-ohjelma. Ohjelman tarkoituksena oli käyttää ikäluokkien pienentymisen vuoksi säästyneitä voimavaroja opetuksen laadun edistämiseen. Näiden voimavarojen käyttö oli tarkoitettu suunnattavaksi nimenomaan perusopetukseen. Ohjelma oli Matti Vanhasen hallituksen vuonna 2008 alulle panema ja se määrättiin toimitettavaksi vaiheittain vuosina 2008–2011. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011.)

POP-ohjelmassa oli seitsemän painopistettä, joista yhtenä oli opetusryhmien pienentäminen. Kyseisen painopisteen toteuttamiseksi opetusministeriö osoitti vuoden 2009 talousarvioon 16 miljoonaa euroa tukirahaa, joka oli korvamerkitty nimenomaan perusopetuksen ryhmäkokojen pienentämiseen. Tukiraha oli vuodelle 2010 30 miljoonaa euroa, joka oli tarkoitettu sekä vuosille 2010 että 2011. Tukiohjelman toteuttamista jatkettiin vuoden 2011 jälkeen, kun POP-ohjelma tuli päätökseensä. Tällä hetkellä tukiohjelma on nimellä Erityisavustus perusopetuksen opetusryhmien pienentämiseen. Vuodelle 2012 myönnetty tukiraha kasvoi edellisestä vuodesta 50 miljoonaan euroon. Vuoden 2013 syksyllä alkavalle lukukaudelle lukukaudelle summa on 60 miljoonaa euroa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.)

Tukirahan käyttö on määrätty ylimääräisiin palkkakustannuksiin, joita syntyy jakotuntien lisäämisestä sekä resurssiopettajien palkkaamisesta eli samanaikaisopetuksen järjestämisestä. Kunkin rahoitusta saavan opetuksen järjestäjän tulee raportoida sen käytöstä rahoitusta seuraavana keväänä. Rahoituksen määrä on laskettu siten, että jokaista perusopetukseen kuuluvaa oppilasta kohden on määritetty keskimäärin 26,17 euron suuruinen tukiraha. Tukirahan määrä perustuu perusopetuksen järjestäjien keskimääräiseen yksikköhintaan. Tukirahaa ei myönnetä kunnille useammaksi vuodeksi kerrallaan, vaan sitä tulee hakea joka vuosi uudelleen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.)

Rovaniemen kaupunki sai vuonna 2011 opetusryhmien pienentämiseen suunnatusta tukipaketista 450 000 euron suuruisen tuen, jonka avulla palkattiin kymmenen resurssiopettajaa sekä syys- että kevätlukukausiksi. Vuoden 2012 tukipaketti oli suuruudeltaan 720 000 euroa, jonka avulla palkattiin 15 resurssiopettajaa sekä syys- että kevätlukukaudeksi ja yksi resurssiopettaja työskentelemään syyslukukauden alusta tammikuun loppuun saakka. (P. Jääskö, henkilökohtainen tiedonanto 15.10.2012.) Vuoden 2013 tukipaketti kasvoi edellisestä vuodesta 864 000 euroon. Vuoden 2013 syksyllä palkattavien resurssiopettajien tarkkoja määriä ei ole vielä päätetty. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013; I. Vähäaho, henkilökohtainen tiedonanto 3.5.2013.) Erityisiavustuksen kasvaminen vuosittain on hyvä asia resurssiopettajien kannalta, mutta tukirahan myöntämisessä kunnille vuodeksi kerrallaan saa jokaisen resurssiopettajan tulevaisuudennäkymät rajautumaan vain vuodeksi eteenpäin.

Resurssiopettajien palkkausehdot Rovaniemellä ovat ovtes:n mukaiset eli heille maksetaan palkkaa työntekijän kelpoisuuden mukaan. Resurssiopettajien työnkuva on määrätty samanaikaisopetuksessa toimimiseen kuten muillakin resurssiopettajilla Suomessa. (Vehmas 2011, A4.) Opettajien ammattijärjestö OAJ kannattaa resurssiopettajien palkkausta sillä edellytyksellä, että resurssiopettajille tulee maksaa työtehtävän mukaista palkkaa, ja että resurssiopettajat tulisi palkata lähtökohtaisesti työsuhteeseen, joka kestää aina koko lukuvuoden ajan.

Resurssiopettajat ovat päätoimisia tuntiopettajia ja heidän palkkansa tulee määräytyä samalla tavalla kuin päätoimisilla tuntiopettajilla kuuluu. Jos esimerkiksi yläkouluun palkataan toimimaan resurssiopettaja, jolla on kaksoispätevyys, tulee hänelle maksaa lehtorin palkkaa. (Korkeakivi 2010, 16-18.)

Rovaniemen koulupalvelukeskuksen mukaan kaikki Rovaniemellä työskentelemään palkatut resurssiopettajat ovat opettajan pätevyyden omaavia ja heitä on palkattuina työskentelemään sekä ala- että yläkouluihin. Resurssiopettajien viikottaiset työtunnit määrittyvät koulujen, joihin resurssiopettajia on palkattu, suurten opetusryhmien määrän mukaan (P. Jääskö, henkilökohtainen tiedonanto 15.10.2012). Suuriksi opetusryhmiksi määritellään opetus- ja kulttuuriministeriön erityisavustuksessa (2013) yli 25 oppilaan opetusryhmät. Jos resurssiopettajien palkkaamisen tarkoitus on ryhmäkokojen pienentäminen, ei sillä ole mitään yhteyttä erityisopettajuuteen tai inklusioon pyrkivään opettajuuteen. On aiheellista siis kysyä, halutaanko mallilla edistää koulukulttuurin muutosta samanaikaisopettajuuden suuntaan? Voisiko taustalla sittenkin olla pyrkimys kohti inklusiota?

Rovaniemellä resurssiopettajien viikkotunnit vaihtelevat 6 ja 26 välillä. Rovaniemen 15 resurssiopettajasta kolme tekee resurssiopettajan työn lisäksi kouluilla muita tehtäviä, joista heille maksetaan tehtävän mukainen erilliskorvaus. Yhden resurssiopettajan työaika on jaettu kahden koulun käyttöön puoliksi ja yhdellä koululla ei ole varsinaista resurssiopettajaa, mutta koululla on hajanaisia resurssitunteja, joita eri opettajat tekevät. (P. Jääskö, henkilökohtainen tiedonanto 15.10.2012.)

Resurssiopettajien palkkaaminen ei ole ainoa mahdollisuus tukipaketin käyttämiseen. Kun tukipaketti myönnetään, Rovaniemen kaupungilla on joka vuosi

mahdollisuus valita, käytetäänkö tukirahat resurssiopettajien palkkaamiseen vai jakotuntien järjestämiseen (P. Jääskö, henkilökohtainen tiedonanto 15.10.2012; Vehmas 2011, A4). Resurssiopettajien palkkaamisella saavutetuista hyödyistä kertoo paljon se, että Rovaniemen kaupunki on päättänyt joka vuosi valitsemaan resurssiopettajien palkkaamisen. Tutkimukseni tuo lisätietoa nimenomaan resurssiopettajien toiminnan merkityksestä ja tuloksellisuudesta.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusongelmikseni muotoilin resurssiopettajien työnkuvan ja sen muotoutumisen ja resurssiopettajien merkityksen kouluille. Tutkimuksen lähtökohtia käsitelen tarkemmin luvussa 4.1. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaus-tutkimus. Laadullisen tapaustutkimuksen valikoituminen oli tutkimukselleni sopivaa. Laadullista tapaustutkimusta kuvaan tarkemmin luvussa 4.2. Luvussa 4.3 käsittelen aineistonkeruumenetelmäksi valitsemaani puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Käyn luvussa läpi myös valitsemieni koulujen valikoitumisperusteita ja koulujen ominaispiirteitä. Luvussa 4.4 käsittelen aineistoni analysointimenetelmää ja aineiston järjestämistä analysointia varten.

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni tavoite on saada lisätietoa Rovaniemen eri kouluilla työskentelevistä resurssiopettajista. Haluan kerätä ja analysoida kokemuksia siitä, miten resurssiopettajan hyödyntäminen samanaikaisopetuksessa mahdollisesti vaihtelee eri kouluissa. Pyrin saamaan tietoa myös siitä, millaiseksi resurssiopettajien merkitys koetaan kouluissa.

Etsin tutkimuksessani vastauksia kahteen pääkysymykseen. Ensimmäinen pääkysymys pohjautuu resurssiopettajien työnkuvan ja työn määrittymisen tutkimiseen. Toisessa kysymyksessä haen kouluyhteisöllisiä näkökantoja resurssiopettajien työn merkityksestä.

1. Millä tavoin Rovaniemen eri kouluilla työskentelevät resurssiopettajat toteuttavat samanaikaisopetusta?
2. Millainen on resurssiopettajien merkitys osana kouluyhteisöä Rovaniemen kouluissa?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Lähtiessäni tekemään tutkimusta minulle oli hyvin selkeää, että teen laadullisen tutkimuksen. Laadullinen tutkimus muodostuu yksilömääräisesti pienen otannan perusteellisesta analysoinnista. Kyse ei niinkään ole tutkittavien yksilöiden määrän tuomasta luotettavuudesta tutkimukselle, vaan yksittäisistä ja näyttävistä otoksista. (Eskola & Suoranta 1998, 13; Alasuutari 2011, 38-39; Gillham 2010, 1-2.) Tutkimuksessani pyrin haastateltavien pienestä määrästä huolimatta saamaan paljon tutkimusaiheeni palvelevaa materiaalia ja kattavia vastauksia.

Tutkimusaineistoani en ole kerännyt täysin satunnaiseen otantaan perustuvalla yksilövalinnalla, vaan olen rajannut tutkimukseeni valikoituneita kouluja jonkin verran, jotta saan vastauksistani mahdollisesti vaihtelevampia. Tutkittujen koulujen eri piirteitä tarkastelen enemmän luvussa 5.3.2. Tapaustutkimuksen pää tarkoitus on rajata tutkimus koskemaan useimmiten yksilöä, ryhmää, instituutiota tai laajempaa yhteisöä (Syrjälä & Numminen 1988, 6; Metsämuuronen 2006, 90; Gerring 2007, 17). Tutkimusmenetelmä sopii hyvin tutkimukseeni, koska tutkimuskohteenani on rajattu joukko tietyssä toiminnassa läsnä olevia, eli resurssiopettajana työskenteleviä yksilöitä. Tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä sopii tutkimukseeni myös siksi, koska tutkimuskohteeni on maantieteellisesti ja toimenkuvallisesti rajattu (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 189-190; Syrjälä &

Numminen 1988, 7-8). Tutkimukseni olen rajannut maantieteellisesti koskemaan Rovaniemellä työskenteleviä resurssiopettajia ja toimenkuvallisesti resurssiopettajia samanaikaisopetuksen toteuttajina.

Olennainen asia tapaustutkimuksen toteutumisessa on, että tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkessä tapahtuvan asian tutkimiseen, jota tutkija ei voi keino-tekoisesti järjestää (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11). Tapaustutkimuksessa tutkittavat yksilöt eivät ole esineellisiä objekteja, vaan tutkittavasta ilmiöstä tuntevia ja tietäviä. Tapaustutkimuksessa tutkittavien yksilöiden kannalta on merkittävää, että heillä on kyky yksilöllisesti tulkita ilmiötä, jossa he osana toimivat. Jokaisella yksilöllä on mahdollisuus tulkita omia kokemuksiaan ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Tämän vuoksi tapaustutkimuksen tuloksia on myös mahdollista yksilöllistää. (Syrjälä & Numminen 1988, 8-9; Syrjälä ym. 1994, 13; Stake 1994, 236.) Omassa tutkimuksessani huomio kohdistuu ensisijaisesti kuvaavan aineiston saamiseen resurssiopettajasta samanaikaisopetuksen toteuttajana ja osana kouluyhteisöä.

Tapaustutkimusta on kritisoitu tutkimusmenetelmänä sen antaman aineiston yleistettävyyden puutteen vuoksi (Gerring 2007, 37-38; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190-191; Simons 2010, 13-14). Tapaustutkimuksessa onkin tärkeää tehdä näkyväksi tutkimusprosessi ja syyt miksi juuri kyseisiin johtopäätöksiin on päästy aineistoa käsiteltäessä. Tämä antaa tapaustutkimuksen lukijalle mahdollisuuden arvioida itse tutkimuksen luotettavuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191.) En pyri tutkimuksellani muodostamaan tuloksia, joita voi yleistää esimerkiksi koko Rovaniemen tasolla toteutuviksi. Koulut ovat kuitenkin Rovaniemellä pääpiirteittäin samankaltaisia, joten uskon, että tutkimustuloksillani voi olla joitain yhtäläisyyksiä muiden koulujen kanssa.

4.3 Aineistonkeruu

Jaoin luvun selkiyttämissyistä kahteen alalukuun. Ensimmäinen alaluku käsittelee aineistonkeruumenetelmänäni käyttämää puolistrukturoitua haastattelua. Toinen alaluku käsittelee aineistonkeruun toteuttamista ja tutkimukseni haastattelutilanteita.

4.3.1 Haastattelumenetelmä

Haastattelu on menetelmänä hyvä tapa kerätä tietoa laadulliseen tutkimukseen. Haastattelun avulla on mahdollisuus saavuttaa sellainen aineisto, joka kuvaa hyvin haastateltavan toimintaa tutkittavassa asiassa (Hirsjärvi & Hurme 1988, 40-41). Haastattelun etuna muihin aineistonkeruumenetelmiin on se, että haastattelijalla on lomaketutkimukseen verrattuna suurempi mahdollisuus vaikuttaa haastattelun kulkuun itse. Tämä asia voi olla myös huono puoli, koska haastattelija voi omalla käyttäytymisellään vaikuttaa haastattelun kulkuun negatiivisesti. Tämän seurauksena haastateltavien vastaukset saattavat muuttua haastattelijan ohjaamiksi ja siten myös virheellisiksi. (Jyrinki 1977, 12-13.)

Laadullisen tutkimuksen aineistolle on tyypillistä, että pienestä otannasta huolimatta voi aineistoa kertyä todella paljon (Eskola & Suoranta 1998, 60). Tärkeää on myös se, että tutkija ei rajoita liikaa aineistonkeräystilannetta määrän puolesta, koska se voi vaikuttaa haastatteluaineiston muotoutumiseen negatiivisesti (mt., 87). Tähän asiaan pyrin myös itse haastattelutilanteessa ja tavoitteenani oli saada pienestä otannasta huolimatta mahdollisimman hyvin tutkimaani asiaa palvelevia ja kattavia haastatteluvastauksia.

Haastattelutavan valinnassa minulla oli jonkin verran ongelmia sopivan tavan löytämisessä. Vaihtoehtoina olivat strukturoitu haastattelu, avoin haastattelu ja puolistukturoitu haastattelu. Strukturoidussa haastattelussa on kirjoitettu valmiiksi pohjaksi sekä esitettävät kysymykset että niiden mahdolliset vastausvaihtoehdot. Avoimessa haastattelussa kysymyksien muotoilu on vapaa, ja haastattelutilanne ohjailee itse paljon haastattelukysymysten muotoutumista. Puolistrukturoitu haastattelu asettuu näiden kahden tavan väliin. Puolistrukturoidun haastattelun kysymykset on määritelty pääpiirteittäin, ja haastattelun kululla on mahdollisuuksia hieman liikkua ja muotoutua uudelleen haastattelun aikana. (Hirsjärvi & Hurme, 1988, 38: Fontana & Frey, 2005, 363.)

Haastattelurunkoni oli pitkälti alusta loppuun kirjoitettu. Esitin kaikille samaa näkökulmaa edustaville haastateltaville samat kysymykset (ks. LIITE 2). Haastattelun etenemistä en ollut haastattelukysymyksien vastausvaihtoehtojen osalta määrittänyt. Olin tämän takia myös varautunut, että joissain tilanteissa saatan joutua muotoilemaan seuraavaa tai seuraavia haastattelukysymyksiä hieman eri tavalla. Näiden asioiden perusteella haastatteluni mukaili puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltavien tulisi tuoda esille mahdollisimman paljon omia näkökohtiaan. Haastateltavien omien reaktioiden tulisi olla mahdollisimman luonnollisia, sekä heidän omat mielipiteensä ja näkemyksensä on hyvä saada sellaisena kuin ne ovat. Haastateltavien omien kokemusten näkyminen vastauksissa on erittäin tärkeää ja antaa paljon mahdollisuuksia tutkijan oman pohdinnan lisäämiselle. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 36).

Haastattelemalla jokaiselta koululta resurssiopettajaa, rehtoria ja resurssiopettajan kanssa työskentelevää luokanopettajaa pyrin saavuttamaan tutkimusaineistossani triangulaation. Tiivistetysti ilmaistuna triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisen tutkijoiden, metodien, tutkimusaineistojen ja tietolähteiden yhdistämistä tutkimuksessa tutkimustuloksen luotettavuuden lisäämiseksi. Triangulaation eri toteutustavat voidaan jakaa neljään eri päätyyppiin. Näiden päätyyppien mu-

kaan jaoteltuna triangulaatio voi ilmetä tutkimusaineistossa, tutkijassa, teoriassa tai tutkimusmetodeissa (Jick 1985, 135-136; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143-145). Toteuttamalla aineistonkeruumenetelmällä saavutin tutkimuksessani tutkimusaineistoon ja siitä saataviin eri näkökulmiin perustuvan triangulaation. Triangulaation koin tutkimuksessani erittäin hyvänä mahdollisuutena saada tutkimukseni kohteesta kokonaisvaltainen ja kattava aineisto.

4.3.2 Haastattelun toteuttaminen

Keräsin tutkimukseni aineiston tekemällä haastatteluja kolmella eri peruskoululla Rovaniemellä. Toteutin haastattelut vuoden 2013 alussa. Haastattelin jokaiselta valitsemaltani koululta resurssiopettajaa, rehtoria ja resurssiopettajan kanssa työskentelevää luokanopettajaa. Tutkittavien koulujen valinnan toteutin valitsemalla kolme rovaniemeläistä koulua, joilla työskentelee resurssiopettaja/-opettajia. Koulujen valinnoissa pyrin saamaan kolme lähtökohtaisesti erilaista koulua ja resurssiopettajaa. Toisiaan erottavina kriteereinä koulujen välillä tutkimuksessani oli resurssiopettajien työkokemus resurssiopettajana ja koulujen erilaiset hyödyntämistavat resurssiopettajille. Tiedot haastateltavia kouluja valitessani sain Rovaniemen koulupalvelukeskuksesta.

Jokainen haastatteleman resurssiopettaja työskenteli alakoulun luokilla. Koin, että syvällisempi ja tarkempi kuvaus kouluista olisi heikentävä tekijä haastattelujen anonymiteetin säilymiselle. Resurssiopettajien kanssa työskentelevät opettajat valitsin tiedustelemalla ennen haastatteluja resurssiopettajilta, keiden opettajien kanssa he tekevät määrällisesti eniten yhteistyötä. En erotellut tutkimuksessa haastateltujen sukupuolia, koska en tehnyt vertailua sukupuolien välillä. Nimesin jokaisen koulun uudelleen aineistoni analyysia varten anonymiteetin säilyttämiseksi. En myöskään käyttänyt haastateltavien nimiä aineistossa, vaan nimesin heidät työnimikkeidensä ja heidän koulujensa mukaan.

Ensimmäisen koulun nimesin Kuuselaksi. Kuuselassa haastatteleman resurssiopettaja työskenteli aineistonkeruuhetkellä ensimmäistä vuottaan resurssiopettajana ja oli työskennellyt resurssiopettajana yhden syyslukukauden. Kuuselan koulun resurssiopettaja on haastateltavista kokemattomin resurssiopettaja. Kuuselan koulu ei ole hänelle ennalta tuttu, joten hänen kokemuksensa tällä koululla opettamisesta rajautuu resurssiopettajana toimimiseen. Resurssiopettaja työskentelee koululla 1-6 luokka-asteiden opetusryhmien kanssa ja hänellä on yleisimmin kahdeksan opetusryhmää, joiden kanssa hän työskentelee.

Toisen tutkimuskoulun nimesin Mäntyläksi. Mäntylän resurssiopettaja työskenteli aineistonkeruuhetkellä kolmatta vuottaan resurssiopettajana. Tämä tekee Mäntylän resurssiopettajasta haastateltavista kokeneimman. Resurssiopettajana olemisen lisäksi hän on tehnyt useita sijaisuuksia Mäntylässä ennen resurssiopettajan työn alkamista. Myös Mäntylässä resurssiopettaja työskentelee ensimmäisestä kuudenteen luokka-asteiden opetusryhmien kanssa. Pisimmän työkokemuksen lisäksi resurssiopettajalla on kaikista kolmesta koulusta eniten opetusryhmiä. Resurssiopettaja tekee viikoittain 12 eri opetusryhmän kanssa töitä.

Kolmannen koulun nimesin Koivulaksi. Koivulan resurssiopettaja työskenteli aineistonkeruuhetkellä toista vuottaan resurssiopettajana. Hän työskentelee vain ensimmäisen ja toisen luokka-asteen opetusryhmien kanssa. Hänellä on yhteensä neljä opetusryhmää opetettavaan ja tästä ajasta hän työskentelee noin puolet pelkästään yhden opetusryhmän kanssa. Koivulan koululla haastateltavaksi luokan omaksi opettajaksi, jonka kanssa resurssiopettaja työskentelee, valitsin juuri tämän opetusryhmän opettajan. Koivulassa on myös toinen

resurssiopettaja, joka työskentelee muiden luokka-asteiden opetusryhmien kanssa.

Haastattelupaikkoina käytin resurssiopettajien ja resurssiopettajien kanssa työskentelevien opettajien osalta saatavilla olevia tyhjiä tiloja kouluilla, joissa tein haastatteluja. Rehtoreiden haastattelut toteutin kaikkien rehtoreiden omissa työhuoneissa. Haastattelutilanteessa on tärkeää, että ennen haastattelua ja haastattelun aikana luodaan haastattelijan ja haastateltavan välille niin sanottu yhteinen maaperä, joka helpottaa ja edesauttaa haastateltavan luonnollista käyttäytymistä haastattelussa (Rapley 2004, 18; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24). Pyrin luomaan haastatteluihin mukavan ilmapiirin jutustelemalla haastateltavien kanssa ennen haastatteluja ja tämän avulla saamaan haastateltavat rentoutumaan ja käyttäytymään haastattelutilanteessa mahdollisimman luonnollisesti. Haastattelutilanteessa pyrin luomaan tilanteen, jossa en painostanut haastateltavia ja antamaan haastateltaville aikaa vastata kysymyksiin rauhassa ja pysähtyä esimerkiksi välillä miettimään. Haastattelut äänitin tietokoneeseeni kiinnitetyllä ulkoisella mikrofoniin. Tietokoneen mukanaololla haastattelussa ei ollut minkäänlaista vaikutusta haastateltaviin ja heidän käyttökseen.

Yksi haastateltavista toivoi saavansa haastattelukysymykset etukäteen luettavaksi. Annoin haastattelukysymykset hänelle, mutta painotin samalla, että en ole ilman erillistä pyyntöä antanut haastattelukysymyksiä etukäteen haastateltavilleni, koska toivoin saavani spontaaneja ja aitoja vastauksia. Haastattelukysymyksien antamisella etukäteen kyseiselle haastateltavalle olisi saattanut olla negatiivisia vaikutuksia etenkin siinä, mitä kaikkea haastateltava kokee haastattelussa järkeväksi sanoa ja mitä kannattaa jättää sanomatta. Verratessani kuitenkin kyseisen haastateltavan haastatteluvastauksien aitoutta muiden haastateltavien vastauksiin, en kokenut haastattelukysymyksien antamisella olevan vaikutusta kyseisen haastateltavan vastauksiin.

Resurssiopettajille tehty haastattelut olivat jonkin verran pidempiä kuin rehtoreille ja resurssiopettajien kanssa työskenteleville luokanopettajille tehty haastattelut. Haastattelut resurssiopettajille kestivät 13-15 minuuttia ja luokan omille opettajille ja rehtoreille noin 8-10 minuuttia. Pyrin haastattelutilanteessa olemaan kysymyksienannon lisäksi mahdollisimman vähän itse äänessä, jotta haastateltavat saisivat itse vastata mitä heillä tulee mieleen ilman, että ohjailisin tai johdattelisin heidän vastauksiaan. Näiden asioiden vuoksi päädyin valitsemaan sisällönanalyysin oman aineistoni analysointiin parhaana vaihtoehtona.

4.4 Aineiston analysointi

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että keskitytään varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei niinkään täyty aineiston määrästä, vaan sen laadusta ja näytävyydestä tutkittavan aiheen kannalta. Aineiston käsittelyssä onkin tärkeää, että tutkija rakentaa aineistonsa käsittelyyn hyvän ja kattavan teoreettisen pohjan. (Eskola & Suoranta 1998, 18; Tuomi & Sarajärvi 2009, 18.)

Laadullisen tutkimuksen analyysissa puhutaan usein jaottelusta induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. Tässä jaottelussa induktiivisella analyysillä tarkoitetaan yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisella yleisestä yksittäiseen tulokseen siirtymistä. Näistä kahdesta induktiivista menetelmää on usein kyseenalaistettu syystä, että teorian luomiseen yksittäisiin havaintoihin perustuen ei pidetä luotettavana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Omassa tutkimuksessani on piirteitä näistä molemmista menetelmistä. Induktiivisia piirteitä on nähtävissä siinä, että pyrin muodostamaan havaintoihini perustuen kuvaa resurssiopettajien työnkuvasta tämän päivän kouluissa. Deduktiiviset piirteet ovat nähtävissä verratessa-

ni resurssiopettajien käyttämiä toimintatapoja samanaikaisopetuksen teoriaan ja osaa kouluyhteisössä esimerkiksi erityisopettajan toimenkuvaan.

Haastatteluista kerätyn aineiston analysointiin on monia eri tapoja. Tutkijan on tärkeä valita aineistonsa analysointitavaksi tapa, jonka avulla saadaan aineisto vastaamaan mahdollisimman hyvin tutkimuksen ongelmiin (Eskola & Suoranta 1998, 161). Oma haastatteluaineistoni on haastatteluista nauhoitettu ja litteroitu tekstiaineisto. Tämän tyyppisen aineiston yleisesti käytettyjä analysointimenetelmiä ovat sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi. Molemmissa näissä menetelmissä aineistona toimiva teksti on keskiössä. Sisällönanalyysissä pyritään saamaan tekstin antamien merkitysten avulla tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103-104.)

Sisällönanalyttinen tutkimus pyrkii kuvailemaan ja tulkitsemaan analysoitavan kohteen ominaispiirteitä. Huomio keskitetään siihen, mitä ilmaistaan, mitä käsitellään, mistä vaivetaan ja millä tavoin eri asioita on painotettu. Tarkasteltavana voi olla myöskin esimerkiksi tutkittavan ilmiön ympäristö tai tilanne, missä tutkittava ilmiö on syntynyt. (Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 172-173; Krippendorff 2004, 18.) Omassa tutkimuksessani tämä ilmiö, johon huomioni keskitän, on resurssiopettajien toiminta eri kouluissa ja kouluyhteisön jäsenenä.

Sisällönanalyysi on menettelytapa, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan aineiston kokoamisen avulla tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysiä on kritisoitu sen keskeneräisyydestä, sillä se toisaalta on vain tapa järjestää tutkimusaineisto valmiiksi tuloksiksi. Tämän vuoksi tutkijan pitääkin muistaa sisällönanalyysiä tehdessään, että sisällönanalyysillä tuotetut tiivistelmät aineistosta eivät ole valmiita tuloksia, vaan niiden tulee olla pohja tutkijan

omalle pohdinnalle ja johtopäätöksille. Tämän avulla tutkija saa tutkimukselleen lisää arvoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103-104; Franzosi 2004, 549.)

Aineiston analyysin aloitin litteroimalla haastatteluista kerätyn aineiston. Tutkimukseni aineistona oli yhdeksän haastattelua, joista kertyi yhteensä noin 30 sivua litteroitua aineistoa. Koin yhdeksän haastattelun määrän riittäväksi tutkimusaineistoksi ja pohjaksi analyysivaiheessa tapahtuvalle analyysille. Litteroin jokaisesta haastattelusta koko haastattelutilanteen aikana, eli ensimmäisestä kysymyksestä viimeiseen lauseeseen, keräytyneen aineiston. Litteroinnissa en keskittynyt haastateltavien antamiin kielellisiin ja eleellisiin merkityksiin vastauksissa, koska koin vastauksissa tärkeimmäksi sen, mitä haastateltavat sanoivat.

Ensimmäisenä vaiheena aineiston litteroinnin jälkeen tutkimuksen analysoinnissa on aineiston teemoittelu. Aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Olennaista on, että aineistosta pyritään löytämään tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. (Eskola & Suoranta 1998, 174-175.) Oman tutkimusaineistoni jaottelin teemoittain tutkimuskysymyksiä mukaillen. Tämä oli toimivin ja selkein tapa toteuttaa tutkimuksen aineiston järjestely. Kun aineiston sai pilkottua pienempiin ja teemoiteltuihin osiin, oli huomattavasti helpompaa lähteä etsimään aineistosta yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen oli myös helppo lähteä analysoimaan aineistoa tutkimuskysymysten näkökulmasta. Aineiston teemoittelun tärkeänä vaatimuksena onnistumiselle on se, että teksti sisältää paljon teorian ja empirian välistä vuorovaikutusta, joka näkyy tekstissä konkreettisesti niiden lomittumisena toisiinsa (mt., 175).

Aineiston varsinaisessa analyysiosuudessa käytin aineistonani kaikkia teemoittein järjestelmiäni haastatteluvastauksia. Jokaista teemaa analysoidessani otin

muutamia edustavia vastauksia mukaan tekstiin lainauksina. Vastauksia, joita en ottanut tekstiin lainauksina, käsittelin kuitenkin tekstissä mainitsemalla niistä omin sanoin. Haastatteluvastauksien pituudesta johtuen tiivistin useita haastatteluvastauksia muotoon, jossa vain tärkein asia oli jäljellä. Käytin monissa haastatteluvastauksissa merkkiä /.../ tarkoittamaan sitä, että haastatteluvastauksesta on leikattu joitain vähemmän merkityksellisiä tai toistavia osia pois.

5 Resurssiopettajien työnkuva ja sen määrittäminen samanaikaisopetuksessa

Resurssiopettajan työnkuva on määritetty suurten oppilasyhmien kanssa toimimiseen samanaikaisopetuksen avulla (ks. luku 3.1). Tutkimuksessani tutkin samanaikaisopetuksen toteuttamista käytettyjen opetusmenetelmien ja samanaikaisopetuksen suunnittelun kautta. Resurssiopettajan tarpeen määrittymistä ja suurten opetusryhmien vaikutusta siihen tutkin työajan jakautumisen kautta.

5.1 Monet toimintatavat osana resurssiopettajien arkea

Opetuksessa käytetyn toimintatavan valinta on riippuvainen monista eri tekijöistä. Jokaisen opettajan tulee tehdä päätös käytettävistä toimintatavoista lähtökohtanaan oman opetusryhmän tarpeet ja piirteet. Oli mielenkiintoista nähdä, mitkä asiat tutkituissa kouluissa vaikuttivat käytetyn toimintatavan valikoitumiseen. Pyrin löytämään jokaisen koulun kohdalta selkeitä yhteyksiä samanaikaisopetusmenetelmiin ja arvioimaan niiden toteuttamista ja muita niistä ilmeviä asioita.

Kuusela

Yleensä se on niin, että se iso kuva on hallussa niillä opettajilla ittelään ja se lähtee luokan oman opettajan liidaamana ... Niin tuota varmaan lähinnä semmosena apukätenä, apusilminä, että siinä ollaan aika pitkästi avustajana siellä luokassa. Että ei ... en itse koe olevani suoranaisesti opettajana ennen kuin se alkaa se varsinainen tekeminen. –Resurssiopettaja, Kuusela

Kun oppilaat alkavat työskennellä itsenäisesti, Kuuselan resurssiopettaja kokee olevansa toisen opettajan roolissa luokassa ja tekevänsä töitä luokan oman opettajan kanssa tasavertaisesti, ilman että kumpikaan on tilanteessa vetovastuussa. Tällöin on kysymys siitä, että luokan oma opettaja opettaa uuden aiheen opetusryhmälle itse. Toimintatapa mukailee avustavan ja täydentävän opettamisen menetelmää (*alternative leading and supporting*) (ks. luku 2.2), jossa toinen opettajista on vastuussa koko luokan opettamisesta. Tärkeänä vaatimuksena on kuitenkin se, että opettajat vaihtelevat rooleja keskenään. (Rytivaara ym. 2012, 340; Ahtiainen ym. 2011, 22.) Jos samanaikaisopetuksen toteuttamisessa ei vaihdeta rooleja tarpeeksi, muotoutuu opettaminen helposti luokan oman opettajan luennoinniksi, ja toinen opettaja jää avustajan tapaiseen rooliin (Rytivaara ym. 2012, 338). Resurssiopettajan vastauksesta on nähtävissä, että hän omasta tahdostaan jättäytyy taka-alalle opetustilanteessa luokan oman opettajan johtaessa. Tämä voi johtaa siihen, että luokan oma opettaja havaitsee toisen opettajan haluttomuuden ottaa ohjaksia, jonka seurauksena hän myös valitsee käytettävät työtavat sen mukaisesti.

Joittenki opettajien kanssa toimii ihan ok semmonen, että kun opettaja jotain omaa selittää ja jos itellä on ... tulee samantien mieleen, että "Hei! tähän vois hyvin konkretisoida ja esittää oppilaille vähän eri tavalla." Niin osan opettajista kanssa voin tehdä myös niin, että avaan suuni siinä vaiheessa... Mutta selkeästi jotkut opettajat ei siitä niinku tykkää, että ollaan hiljaa. –Resurssiopettaja, Kuusela

Siitä huolimatta, että resurssiopettaja silloin tällöin avaa suunsa hetkittäisesti uuden asian opettamisen yhteydessä, ei resurssiopettajan rooli kuitenkaan muutu tässäkään yhteydessä kuin lyhyiksi ajoiksi kerrallaan. Roolien vaihtamattomuuden yleisimpiä syitä voi olla esimerkiksi se, että luokan oma opettaja haluaa pitää tiukasti kiinni omista tavoistaan ja säännöistään opetuksessa (Rytivaara ym. 2012, 340). Näkisin mahdollisena tekijänä resurssiopettajan oman suhtautumisen lisäksi myös sen, että resurssiopettaja on ensimmäistä vuottaan

resurssiopettajana Kuuselan koululla, eikä hänen paikkansa opetuksessa ole vielä täysin vakiintunut. On myös mahdollista, että Kuuselan koulussa on totuttu työskentelemään resurssiopettajien kanssa tällä tavalla.

Puolet tunneista menee niinku niin että sieltä otetaan joko tavallaan se nopeiten etenevä oppilas aina tai sitten niinku haastavimmat tapaukset ja sitten tuota siirryn joko heti alkuun tai sitten sen tehtävänannon tai tän ns. niinku teoriaopetuksen jälkeen toiseen tilaan muutaman tyypin kanssa. –Resurssiopettaja, Kuusela

Resurssiopettaja toimii noin puolella pidetyistä oppitunneista luokan oman opettajan antaman ohjeistuksen jälkeen jaetun ryhmän toisena opettajana. Tässä toimintatavassa on nähtävissä yhteys eriytyvän opettamisen (alternative teaching) menetelmään (ks. luku 2.2). Eriytyvän opettamisen menetelmässä opettajat jakavat opetettavan opetusryhmän oppilaita pienempiin ryhmiin opettajien kesken.

Eriytyvän opetuksen tulee olla nimensä mukaisesti normaaliopetuksesta eriyttävää, joka voi olla sekä oppimista rikastavaa että tukevaa. Tärkeää on, että jokaisella opetusryhmän oppilaalla on aika ajoin mahdollisuus päästä eriytyvään ryhmään. Pienemmässä ryhmässä työskentelystä ei pidä muodostua oppilaita leimaavaa. (Cook & Friend 2004; Ahtiainen ym. 2011, 23.) Vaikka resurssiopettaja ottaa välillä ryhmäänsä eniten tukea tarvitsevat ja välillä lahjakkaimmat, opettaa hän aina vain tiettyjä näihin kahteen ryhmään kuuluvia oppilaita. Tämän vuoksi kaikkien opetusryhmän oppilaiden pääseminen mukaan eriyttävään opetukseen ei toteudu. Myöskään opettajien väliset roolit eivät tässäkään tapauksessa vaihdu keskenään missään vaiheessa. Samanaikaisopetuksen toteutumisen vaatimus opetuksen tapahtumisesta fyysisesti samassa tilassa jää myös toteutumatta (ks. luku 2.2).

Kuuselan koulun toimintatapa lienee oppilaiden erilaisten tukitarpeiden näkökulmasta katsottuna toimiva ja oppilaiden tarpeisiin vastaava. Resurssiopettaja myöntää myös itse, että hän nauttii eniten opettamisesta juuri pienelle ryhmälle erillisessä tilassa. Toimintatapa muistuttaa kuitenkin enemmän pienryhmälle annettavaa osa-aikaista erityisopetusta kuin samanaikaisopetusta. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa vastataan erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin ja ennaltaehkäistään ongelmien syntymistä esimerkiksi pienryhmäjaon ja yksilöllisen opetuksen avulla. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa myös samanaikaisopetusta mukailevana samassa tilassa, mutta suurimpana erottavana piirteenä samanaikaisopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen välillä on kuitenkin se, että osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteet ovat eniten tukea tarvitsevien oppilaiden auttamisessa, joten jaettavia oppilasyhmiä ei juurikaan vaihdella. (Opetushallitus 2010, 25.)

Mäntylä

Sitte voi olla joku pienempi porukka, joilla on vaikka ongelmia ollut esim matematiikassa, niin se on tosi mukavaa, jos saa joskus toinen ottaa sen porukan, joilla selkeästi on niitä ongelmia esimerkiksi jos-sain laskuasiassa ja opettaa niille sitte tarkemmin sitä. Sillä aikaa vaikka oma opettaja voi mennä muun luokan kanssa sitä samaa asiaa lävitte. –Resurssiopettaja, Mäntylä

Mäntylän koulu on Kuuselan kanssa samankaltainen siinä mielessä, että myös siellä jaetaan opetusryhmiä eri tiloihin. Osa jako-opetuksesta tapahtuu samalla tavalla kuin Kuuselassa jakamalla luokka pienempään ryhmään ja opettamalla tälle ryhmälle sama opetussisältö eriytetysti. Tämäntyyppinen jako on Mäntylän resurssiopettajan mukaan yleistä esimerkiksi matemaattisissa aineissa.

*Sit me ollaan tehty niin, että toinen opettajista menee atk-luokkaan ...
Nii mie voin mennä vaikka atk-luokkaan ja siellä teettää niinku puolet
siitä oppitunnista yhdellä ryhmällä. Ollaan kuunneltu se menossa ole-
va kappale ja tehty tehtävät ja sitte ollaan vaihettu puolessavälissä
tuntia ja sitten on tullu se toinen ryhmä. -Resurssiopettaja, Mäntylä*

Erona Kuuselan ja Mäntylän välillä on se, että Mäntylässä käytetään myös paljon jaetun ryhmän (*parallel teaching*) menetelmän mukaista toimintatapaa (ks. luku 2.2), jossa opetusryhmä jaetaan kahtia ja opetettavat ainesisällöt opetetaan ryhmille samanaikaisesti tai vaihtoehtoisesti opettajat opettavat ryhmilleen eri ainesisällöt ja ryhmät vaihtavat paikkoja oppitunnin aikana. Myös samoja ainesisältöjä opetettaessa olisi suotavaa vaihtaa ryhmien paikkoja tunnin aikana. (Rytivaara ym. 2012, 341.) Resurssiopettajan mukaan syynä tämän toimintatavan käytölle ovat yksinkertaisesti suuret opetusryhmät. Mäntylässä fyysisesti eri tilassa tapahtumisesta huolimatta hyvänä puolena se, että oppilasryhmät vaihtavat oppitunnin aikana paikkoja. Ryhmiä ei jaeta tasoerojen mukaan, vaan luokka jaetaan yksinkertaisesti kahtia. Tämä on hyvä asia samanaikaisopetuksen näkökulmasta katsottuna, sillä oppitunnin opetussisältö jakautuu tasan kahden opettajan välille eikä niin, että toinen opettajista on erityisopettajan tai avustajan roolissa opetuksen toteuttamisessa.

Samassa tilassa toteutetuista toimintatavoista eniten käytettyjä ovat Mäntylässä vuorottelevan ja eriytyvän opetuksen menetelmiä mukailevat toimintatavat (ks. luku 2.2). Toimintatavoissa on nähtävissä yhtäläisyyksiä samoihin menetelmiin kuin Kuuselan koululla. Niiden toteuttamisessa on kuitenkin koulujen välillä eroavaisuuksia.

Me voidaan olla siellä luokassa yhtäaikaan ja esimerkiksi me saatetaan siinä sopia, että toinen opettaa jonku osion, ja toinen jonku toisen ja saatetaan tehdä semmosta et ihan lennossa vaihetaan niitä asioita mitä opetetaan. –Resurssiopettaja, Mäntylä

Vuorottelevan opetuksen toteuttamisessa on Kuuselaan verrattuna erottavana tekijänä se, että Mäntylässä resurssiopettaja ja luokan oma opettaja vaihtelevat rooleja opetustilanteessa. Luokan oman opettajan on annettava joustavasti tilaa toiselle opettajalle, jotta hän voi ottaa välillä ohjat opetuksessa, mikä on parhaimmillaan todella toimivaa yhteistyötä (Sikiö 1977, 8-9). Se, että opettajat kykenevät opetustilanteessa roolien vaihtoon saumattomasti kertoo siitä, että opettajien välillä on oltava hyvä yhteisymmärrys ja tasavertaisuuden tunne. Uskon, että Mäntylän resurssiopettajan opettajankokemus mahdollistaa tämän tyyppisen opetuksen toteuttamisen. Myös Rytivaara ym. (2012, 346) toteavat, että esimerkiksi molempien opettajien hyvä aineenhallinta helpottaa roolien vaihtamisen sujuvuutta ja opettajien välistä joustavuutta opetustilanteessa. Mäntylän resurssiopettaja on varmasti kahden ja puolen vuoden aikana resurssiopettajana toimiessaan kyennyt saavuttamaan hyvän aineenhallinnan, ja tuntee hänen kanssaan työskentelevät opettajat ja heidän toimintatapansa hyvin.

Sitte saatetaan tehdä niin, että esimerkiksi toinen siellä takaosassa lukee osaa. Sillääikaan ku toinen valvoo sitä tehtävien tekoa. – Resurssiopettaja, Mäntylä

Eriytyvän opettamisen toteutuksessa on merkittävää Mäntylässä se, että opetus tapahtuu fyysisesti samassa tilassa, jonne on muodostettu yksi piste, jossa rikastetaan opetussisältöä osalle ryhmästä kerrallaan. Jaettuja oppilasryhmiä vaihdellaan ja jokainen oppilas pääsee vuorollaan osallistumaan pienryhmään. Tämä opetusmuoto mukailee esimerkillisesti eriytyvän opettamisen määritelmää.

Mäntylän koulun resurssiopettajan käyttämät toimintatavat ovat Kuuselan kouluun verrattavista yhtäläisyyksistä huolimatta enemmän samanaikaisopetuksen hengen mukaisia. Huolimatta siitä, että myös Mäntylässä resurssiopettajaa käytetään osittain Kuuselan koulun tapaan osa-aikaisen erityisopetuksen tyylisessä pienryhmäopetuksessa, on resurssiopettajan rooli huomattavasti Kuuselaa enemmän samanaikaisopetusta mukaileva. Aineistossa ei ole nähtävissä yhtäkään esimerkkiä opetuksen toteuttamisesta, jossa resurssiopettaja jäisi oppitunnin aikana enemmän avustavaan asemaan luokan omaan opettajaan verrattuna.

Koivula

Koivulan koulun resurssiopettaja eroaa kahdesta muusta resurssiopettajasta jo lähtökohtaisesti opettavien ryhmien määrässä. Neljästä opettamastaan ryhmästä resurssiopettaja työskentelee vielä puolet ajastaan yhden opetusryhmän kanssa. Odotukseni olivat, että eroavaisuuksia esiintyisi paljon etenkin tämän opetusryhmän kanssa käytetyissä toimintatavoissa.

(Luokan oman opettajan, Koivula) kanssa on minun mielestä se samanaikaisopettajuuden huippu. Eli meillä on sitä tiimiopettajuutta, eliikkä juurikin sitä, että puhutaan siitä, että me ei suunnitella sitä, koska minä puhun ja koska sinä puhut ja minkä osuuen sinä vedät ja minkä minä, vaan me tunnetaan toisemme jo useamman vuoden takaa. – Resurssiopettaja, Koivula

Koivulan resurssiopettaja viittaa vastauksessaan hänen ja hänen kanssaan eniten yhteistyötä tekevän luokanopettajan väliseen hyvään ammatilliseen vuoro-

vaikutukseen. Resurssiopettajan mainitsemassa tiimiopettamisen (team teaching) menetelmässä kaksi opettajaa suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetettavan opetusryhmän opetuksen yhdessä (ks. luku 2.2). Opetustilanteessa opettajat opettavat yhdessä koko opetusryhmälle ja opetus muistuttaa parhaimmillaan dialogia. Toisen opettajan ollessa äänessä voi toinen esimerkiksi tehdä samaan aikaan havainnollistavia muistiinpanoja taululle. Puheenvuoroja vaihdellaan joustavasti keskeyttämättä toisen puheenvuoroa. Tärkeää on, että molempien opettavien opettajien vahvuuksia ja taitoja hyödynnettäisiin mahdollisimman hyvin opetustilanteessa. (Rytivaara ym. 2012, 342-343; Ahtiainen ym. 2011, 23-24.) Koivulan resurssiopettajan ja luokan oman opettajan hyvin toimiva suhde työssä auttaa varmasti paljon tiimiopettamisen toteutumisessa. Kahden opettajan ammatillinen suhde syvenee myös määrällisesti suuren yhteistyön seurauksena. Tämän uskon olevan vaikuttavana tekijänä vuorovaikutuksen ja sitä kautta myös opetusmenetelmien kehittymisessä.

Tiimiopetuksen toteutuminen ei kuitenkaan vaadi sitä toteuttavien opettajien välille Koivulan tapaista suhdetta. On riittävää, että sitä toteuttavilla opettajilla on hyvä kunnioittava suhde toisiinsa, jotta he pystyvät antamaan toisilleen tasavertaisesti mahdollisuuden ottaa vetovastuun opetuksessa. Koivulan resurssiopettaja kertoo nauttivansa paljon tiimiopettajuudesta ja tekisi sitä mielellään enemmänkin, mutta muiden opetusryhmien opettajien kanssa toteuttaminen on vaikeampaa.

Työvuorot valitaan sen mukaan mikä on se opetusaineen tai oppilaan kannalta parasta, mutta enhän mie voi mennä tiimiopettajuutta vetämään semmoisen opettajan kanssa, joka ei halua tehdä sitä välttämättä minun kanssa. Osalla taas sitte on näin, että ne haluaa, että mä oon siinä roolissa, että vähän niinku ohjaajana, mikä on se, mitä mä en mielelläni tee. –Resurssiopettaja, Koivula

On huomattavissa, että muiden opettajien kanssa on vaihtelua siinä, miten resurssiopettaja ja samanaikaisopetus yleensä otetaan vastaan. Resurssiopettajan mukaan muiden luokkien kanssa on yleinen tapa menetellä niin, että oppitunnin yhteisen aloituksen jälkeen jaetaan luokka kahtia, jonka jälkeen opettajat opettavat saman opetuskokonaisuuden molemmille ryhmille. Opetus mukailee siis jaetun ryhmän opetusta (parallel teaching) (ks. luku 2.2). Kuten Mäntylänkin koulussa, toteutetaan ryhmän jakamisen jälkeen opetus eri tiloissa.

Resurssiopettajan mukaan käytettävien toimintatapojen suunnittelussa oppilaiden tarpeet ovat keskiössä. Muiden opetusryhmien opetuksen toteuttaminen herättää kysymyksen, minkä vuoksi resurssiopettaja, jolla on valmiuksia ja halua viedä samanaikaisopetuksen toteuttaminen niin pitkälle kuin vain toinen opettaja tahtoo, joutuu tyytymään joillakin tunneilla esimerkiksi avustajan rooliin? On selvää, että Koivulan resurssiopettajan valmiudet samanaikaisopetuksessa eivät pääse oikeuksiinsa, jos hän työskentelee vain pienen osan oppitunnista luokan oman opettajan kanssa samassa tilassa. Ovatko muiden luokkien kohdalla sitten ongelmana opettajien henkilökohtaiset syyt ja suhtautuminen samanaikaisopetusta kohtaan vai vaatiiko tiimiopettajuuden kaltaisen opetusmenetelmän toteutus määrällisesti suurempaa yhteistyötä sitä toteuttavien opettajien välillä?

Yhteenveto

Tutkittujen koulujen välillä ilmenee sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia resurssiopettajan toiminnassa opetustilanteessa. Kuuselan koulun käyttämät toimintatavat ovat nähtävissä kolmesta koulusta suurimmassa määrin koulunkäynnin avustajaa mukailevana. Käytettyjen toimintatapojen yhteyksistä samanaikaisopetusmenetelmiin huolimatta jää opettajien välinen tasavertaisuus

opetustilanteessa toteutumatta. Kuuselan resurssiopettajan haastatteluvastauksista käy ilmi, että hän ei samanaikaisopetusta toteuttaessaan ota oikeastaan missään vaiheessa muuta kuin hetkittäisesti vetovastuun opetustilanteessa. Mäntylän koulun resurssiopettaja muistuttaa käytettyjen toimintatapojen puolesta Kuuselan resurssiopettajaa. Eroavaisuutena on kuitenkin nähtävissä samanaikaisopetusmenetelmällisesti parempi toteutus ja tasavertaisuus luokan oman opettajan kanssa. Koivulan resurssiopettajan ja hänen kanssaan eniten työskentelevän luokanopettajan käyttämä tiimiopettajuus on samanaikaisopetuksen näkökulmasta katsottuna kaikista kolmesta koulusta pisimmälle vietyä. Kuitenkin muiden opetusryhmien kanssa hänenkin käyttämät toimintatavat ovat kaikkea muuta kuin tiimiopettajuutta.

Mistä sitten johtuvat eroavaisuudet koulujen välillä? On totta, että kaikki koulut ovat kyllä lähtökohtaisesti omanlaisiaan ja niiden toimintakulttuurien muotoutumiseen on monia vaikuttavia tekijöitä. Haastateltavien resurssiopettajien eroavaisuudet ovat nähtävissä omalla tavallaan vaikuttavana tekijänä, mutta uskon, että koulujen omat toimintakulttuurit ovat myös vaikuttava tekijä etenkin toimintatapojen valikoitumisessa.

Kaikkia kolmea koulua yhdistävänä tekijänä on pienryhmäopetuksen näkyminen resurssiopettajan työssä. Pienryhmäopetuksen määrässä on koulujen välillä eroavaisuuksia, mutta jokaisen koulun kohdalla on näitä piirteitä huomattavissa. Pienryhmäopetuksen tavoitteissa on etenkin Kuuselassa ja Mäntylässä nähtävissä oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen. Näyttää siltä, että resurssiopettajan työ suuntautuu osittain myös osa-aikaisen erityisopetuksen alueelle. Useissa vasta ilmestyneissä tutkimuksissa on todettu erityisopetuksen kasvava tarve. Lisäksi yleisopetus erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden oppimisympäristönä on koko ajan kasvamaan päin. (Jahnukainen ym. 2012, 24-25; Björn 2012, 356.) Tämä tarkoittaa, että osa-aikaisen erityisopetuksen tarve on kasvamaan päin. Tämä selittää omalla tavallaan painetta hyödyntää juuri resurs-

siopettajia osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010, 25-26) osa-aikaisen erityisopetuksen vaatimuksena on se, että sitä toteuttaa riittävää erityispedagogista osaamista omaava opettaja. Onko resurssiopettajalla kuitenkin riittävää pätevyyttä osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamiseen?

5.2 Opetuksen suunnittelu resurssiopettajan työssä

Opetuksen suunnittelu sisältää opetuksen tavoitteita, opetuksessa käytettävien toimintatapojen valintoja, arviointia ja mahdollisia tarvittavia opetusmateriaaliviitteitä oppitunneille. Opetuksen suunnittelua voi toteuttaa monella eri laajuudella; voidaan tehdä jakso-, viikko- tai vaikka tuntikohtaisia suunnitelmia. Näiden suunnitelmien laajuuden kasvaessa yksityiskohtainen tarkkuus luonnollisesti vähenee ja tämän vuoksi esimerkiksi jaksosuunnitelmat voivat olla yksittäisiä raameja opetusryhmän etenemiselle opetettavassa aineessa, kun taas tunti-suunnitelmat voivat olla hyvinkin tarkkoja suunnitelmia, joissa ajankäyttö on tarkkaan suunniteltu. (Uusikylä & Atjonen 2005, 66.) Resurssiopettajan työ on normaalin luokanopettajan työhön verrattuna suunnittelun näkökulmasta katsottuna hyvin erilaista. Tämä johtuu siitä, että resurssiopettajilla on pääsääntöisesti opetettavanaan useampia luokkia, joten suunnittelu tulisi jakaa tasan kaikkien opetettavien ryhmien kesken. Tämä voi hankaloittaa osaltaan pidempiaikaisten suunnitelmien kuten esimerkiksi jaksosuunnitelmien tekoa.

Suunnittelun määrän suhteen voidaan sanoa, että mitä kokemattommasta opettajasta tai monimutkaisemmasta opetusjärjestelystä on kyse, sitä tarkempaa suunnittelua opetuksen toteuttaminen päiväkohtaisesti vaatii (mt., 66). Haastateltavien resurssiopettajien kokemukset resurssiopettajana toimimisesta vaihtelivat puolen vuoden ja kahden ja puolen vuoden välillä. Kokemukseni perusteella uskon, että kokemuksella oli merkitystä oppituntien suunnittelun mää-

rään. Suunnittelu on hyödyksi kokeneemmillekin opettajille, sillä vaikka aineen- hallinta olisikin kokemuksen kautta muotoutunut hyväksi, voi olla esimerkiksi tiettyjä aineita, jotka vaativat opetustilojen järjestelyä opetusmateriaalien ja puitteiden puolesta. Näitä aineita voivat olla esimerkiksi tekninen- ja tekstiilityö, kuvaamataito ja liikunta. (mt., 66.)

Kuusela

Ehkä tuota niinniin oppituntien suunnitteluun näissä niinku varsinaisesti ... pohjalta englanti, äidinkieli, matematiikka. Niin en tuota osallistu millään lailla. Mut ne on niin pitkälti oppikirjavetosisia, että ei siinä ole paljon syytäkään. - Resurssiopettaja, Kuusela

Kuuselan resurssiopettaja mainitsee suunnittelun puuttuvan täysin tiettyjen aineiden osalta. On ymmärrettävää, että jos luokanopettaja, jonka kanssa resurssiopettaja työskentelee, on tottunut toteuttamaan tiettyjen aineiden kohdalla opetuksen oppikirjan sanelemana, on resurssiopettajan vaikea itse vaikuttaa tässä tilanteessa suunnittelun määrään. Tilanne voi toimia hyvinkin, mutta oppikirjavetoisten oppituntien toistaminen voi helposti johtaa siihen, että oppitunnit noudattavat aina samaa kaavaa, joka taas voi johtaa pahimmillaan opetusryhmän mielenkiinnon ja motivoituneisuuden laskuun. Myös Atjonen (1993, 118) toteaa, että liian oppikirjajohtoinen opetussuunnittelu rajoittaa opettajan vapautta muuttaa opetustaan oman opetusryhmänsä mukaan ja esimerkiksi käytettyjen toimintatapojen monipuolisuus laskee.

Tärkeää on, että jollakin ihmisellä on niinku oikeasti tosi hyvin hallussa se, että missä milloinkin ollaan menossa. Ja se riittää, että se luokan oma opettaja on niinku tavallaan tietonen, missä mennään. Että

ei mulla ole mitään isoja ambizioita lähteä niinku siihen vaikuttamaan.

- Resurssiopettaja, Kuusela

Opettavien opettajien välinen yhteisvastuullisuus opetuksen toteuttamisesta ja suunnittelusta on yksi samanaikaisopetuksen toteutumisen tärkeistä ehdoista. Tämä tarkoittaa, että vaikka toinen opettaja olisikin opetustilanteessa vetovastuussa, tulee tämän olla hyvin ennalta suunniteltua (ks. luku 2.1). Resurssiopettajan selkeä omasta tahdostaan jättäytyminen pois suunnittelusta kertoo resurssiopettajan halukkuudesta olla opetuksessa yleisestikin avustavassa roolissa. Uskon, että koska resurssiopettajan lähtökohtainen mielipide on jo tämä, vaikuttaa se myös hänen kanssaan työskentelevien opettajien halukkuuteen yhteiseen suunnitteluun. Kuitenkin ottaen huomioon, että hän työskentelee ensimmäistä vuottaan resurssiopettajana, voisi suunnitteluun osallistuminen olla hänelle hyvin hyödyllistä.

Poikkeuksiksi suunnittelun määrässä resurssiopettaja mainitsee matematiikan pienryhmätunnit, joissa hän ottaa osan ryhmästä mukaansa toiseen tilaan. Näitä tunteja ennen resurssiopettaja kertoo suunnittelun yleisesti olevan vain tapaamista edellisellä välitunnilla ja sopimista kuinka pitkälle edetään. Kuitenkin tässäkin tapauksessa kyse ei ole niinkään yhteisestä suunnittelusta, vaan lähinnä siitä, että luokanopettaja kertoo resurssiopettajalle nopeasti paljonko tunnin aikana tehdään, joka tarkoittaa todennäköisesti lähinnä oppikirjan sivuja. Resurssiopettaja mainitsee, että joillekin tunneille tullessaan luokan oma opettaja saattaa olla täysin tietämätön, että kyseinen tunti on resurssiopettajan kanssa tehtävä. Näiden seurauksena hän mainitsee itsekin tuntevansa mukana olonsa oppitunneilla jopa tarpeettomaksi.

Mäntylä

Sehän ois tärkeää, mutta tämän enempää me ei sitä täällä pystytäkään tekemään ... Mutta kyllä tämä kieltämättä vaatii kyllä semmosta, että mulla pitää olla aika hyvä aineenhallinta esimerkiksi joka luokka-asteella, että mie pystyn hyppäämään niinku aika kylmiltäänki sinne, mutta se vaatii sen, että mie tunnen ne oppikirjat hyvin –
Resurssiopettaja, Mäntylä

Mäntylän resurssiopettajan mukaan suunnittelu on hyvin vähäistä ja rajautuu ennen opetustilannetta yleensä välitunnilla tapahtuvaan nopeaan tulevan tunnin läpikäymiseen. Syynä tähän on hänen mielestään ajanpuute. Resurssiopettaja kokee ajanpuutteesta ja suunnittelun vähäisyydestä huolimatta suunnittelun tärkeäksi. On ymmärrettävää, että resurssiopettajan, jolla on monta opetusryhmää opetettavanaan, on vaikea ehtiä suunnittelemaan kaikkien opetusryhmien opettajien kanssa opetettavia oppitunteja. Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa ja täydennyksissä (2010, 8) painotetaan, että opetusta toteuttavan opettajan tulee suunnitella opetuksena vuorovaikutuksessa opetusryhmän oppilaiden kanssa. Jos aika ei riitä siihen, että samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat ehtisivät suunnitella opetusta yhdessä, tulisi koulun toimintatapoja muuttaa niin, että suunnittelua ehdittäisiin tehdä.

”Me ollaan huomattu se ku me ollaan tehty tätä niin kauan käytännössä niin, että vaikka me ei ehittäis edes suunnitella. Vaikka opettaja vaan sanois, että nyt on tämä aihe niin me yleensä opetetaan juuri samalla tavalla se asia.” –Resurssiopettaja, Mäntylä

Resurssiopettajan mukaan hänen oma kokemuksensa ja aineenhallintansa ovat tärkeässä roolissa hänen työssään. Niiden avulla hän kykenee tulemaan mukaan oppitunneille jopa valmistautumatta ja tietämättä tunnin suunnitelmasta ja

silti opettamaan. Resurssiopettajan mukaan tämäntyyppinen toimintatapa toimii hänen kohdallaan erittäin hyvin. Kuitenkin se, että resurssiopettaja kokee hänen kokemuksensa korvaavan suunnittelun tarpeen opetuksessa on ehkä hieman kyseenalainen. Samanaikaisopetuksen tärkeitä puolia suunnittelun osalta on se, että suunnittelevat osapuolet ovat joustavia ja heillä on hyvä tilannetaju opetuksessa, mutta vähäinen suunnittelu voi vaikuttaa kokeneenkin opettajan työskentelyyn heikentävästi. Jos suunnittelua ei tehdä tarpeeksi yhdessä, on mahdollista, että mukana opettavan opettajan kyvyt ja taidot eivät tule hyödynnetyksi. Suunnittelun puutteen seurauksena opetus voi myös ajan kuluessa muuttua hyvin kaavamaiseksi. (Rytivaara ym. 2012, 338.)

Uskon, että Mäntylän resurssiopettaja kykenee menemään oppitunneille hyvin mukaan valmistautumattakin, mutta jos oppitunteja suunniteltaisiin enemmän, kyettäisiin oppituntien toteuttamisessa varmasti menemään esimerkiksi pedagogisesti paljon pidemmälle. Kuitenkin Mäntylän koulun ympäristö, jossa resurssiopettajalla on opetettavanaan viikoittain 12 eri opetusryhmää, on mahdollisesti ympäristö, jossa resurssiopettajan kokemus ja sen kautta tuleva joustavuus ovat hänellä hyvin tärkeässä roolissa, jotta hän pystyy toteuttamaan opetustaan.

Koivula

”Osallistun. Siis meillä on YT-tunnit. Eliikkä meillä on joka tiistai yhteissuunnittelutunti. Ja mie oon jakanu sen ... mulla on ykkös- ja kakosluokka nii mie oon jakanu sen sillei, että mie oon puolet ja puolet ... Osallistuisin vielä enemmänkin, jos vaan aika antaisi periksi.” - Resurssiopettaja, Koivula

Koivulan resurssiopettaja tarkoittaa YT-tunnilla koulun viikoittaista yhteissuunnittelutyöaikaa. Yhteissuunnittelutyöaika on jokaiselle koululle määritetty viikoittainen aika, joka on tarkoitettu koulun käytettäväksi esimerkiksi opettajien viikoittaiseen suunnitteluyhteistyöhön, koulun kehittämissuunnitteluun tai kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. (Ovtes B3/2012-2013, §6). Resurssiopettaja koee tärkeäksi, että oppitunnit suunnitellaan hyvin etukäteen, ja että hän tulee oppitunnille tietoisena oppituntien sisällöstä. Kuitenkin suunnitteluun on varattu viikkottain vain tunti, jos Koivulan resurssiopettajan mainitsema YT-tunti on ai-noa suunnitteluun käytetty aika. Ajan riittävyys on kysymyksiä herättävä, mutta erona kahteen muuhun kouluun Koivulassa on samanaikaisopetuksen suunnitteluun kuitenkin varattu viikoittainen aika.

”On minun mielestä resurssiopettajasta itsestään ... niinkö että millai-sen roolin sinä itse otat ja se on siitä kiinni, että minun kokemus on se, että kaikki opettajat haluaa niinkö tehdä yhteistyötä” – Resurssiopettaja, Koivula

Resurssiopettajalla on selkeä näkemys, että jokainen opettaja on valmis tekemään yhteistyötä samanaikaisopetuksen suunnittelussa. Samanaikaisopettajuuden suunnittelun tärkeä osa on, että opettajat sopivat toisilleen roolit opetus-tilanteessa (ks. luku 2.1). Koivulan resurssiopettajan luottamus hänen kanssaan työskentelevien opettajien yhteistyöhalusta on ehdottomasti hyvä asia. Uskon, että opettajat kokevat myös tärkeäksi ottaa resurssiopettaja mukaan suunnitte-luun, koska hän ilmaisee selkeästi halukkuutensa päästä mukaan suunnitte-luun.

Yhteenveto

Kolmen koulun väliset eroavaisuudet ovat suunnittelun osalta huomattavissa. Mäntylän ja Kuuselan kouluissa on nähtävissä määrällisesti vähäisempää suunnittelua kuin Koivulassa. Suunnitteluun vähyyteen näkisin molemmilla näillä kouluilla osittaisena syynä resurssiopettajien vaikeuden saada luotua yhteistä suunnittelu-aikaa jokaisen opetusryhmän opettajan kanssa. Vuonna 2010 muutamille pilottikouluille tehdyssä samanaikaisopetusta koskevassa tutkimuksessa mainittiin myös samanaikaisopetuksen yhdeksi heikkoudeksi opetusta toteuttavien opettajien yhteisen suunnitteluajan puute (Ahtiainen ym. 2011, 39). Resurssiopettajan opettamien opetusryhmien määrä ei kuitenkaan voi olla ainoana syynä suunnitteluajan puutteelle. Tilanne kertoo myös siitä, että kouluyhteisöt eivät välttämättä tunnista resurssiopettajien vaatimaa tilaa ja paikkaa kouluilla.

Koivulan resurssiopettajan kohdalla suunnittelun organisointia helpottaa omalla tavallaan se, että hänellä opetettavia opetusryhmiä on puolet vähemmän kuin Kuuselan resurssiopettajalla ja kaksi kolmasosaa vähemmän kuin Mäntylän. Opetettavien ryhmien määrä on suuri vaikuttava tekijä suunnittelun toteuttamisen kannalta. Esimerkiksi jos resurssiopettajalla on yhden päivän aikana kuusi pidettävää oppituntia ja jokainen niistä on eri opettajan kanssa, pitäisi hänen tehdä suunnittelutyö näiden jokaisen kanssa erikseen. Tämä veisi paljon aikaa ja vaivaa resurssiopettajalta. Voisiko resurssiopettajan työ toimia suunnittelun puolesta paremmin myös Mäntylässä ja Kuuselassa, jos opetettavien ryhmien määrä olisi molempien koulujen resurssiopettajilla pienempi?

Resurssiopettajien suhtautumisessa suunnittelua kohtaan oli huomattavissa eroavaisuuksia. Ääripäinä olivat Kuuselan resurssiopettaja, joka omatahtoisestikin jättää suunnittelun pääasiallisesti luokan omille opettajille, ja Koivulan re-

surssiopettaja, joka kokee jokaisen opettajan yhteistyöhaluiseksi suunnittelussa ja haluaa myös toteuttaa sitä. Mäntylän koulun resurssiopettaja myöntää suunnittelun vähäisestä määrästä huolimatta sen tärkeyden, joten hän asettuu tässä asiassa kahden koulun välille. On kuitenkin kysymyksiä herättävää, että voiko kukaan opettaja sanoa ettei hänen omaamansa hyvän kokemuksen vuoksi tarvitse suunnitella oppitunteja etukäteen? Johtuvatko erot resurssiopettajien omista mielipiteistä ja halusta vai vaikuttavatko koulun oma toimintakulttuuri ja koulussa työskentelevien opettajien oma halukkuus suunnittelua kohtaan myös resurssiopettajien suunnitteluhalukkuuteen? Selvää on kuitenkin, että suunnittelun määrä ja siihen oleva aika ovat asioita, joita voisi vielä kehittää kaikilla kolmella koululla samanaikaisopetuksen toteuttamisessa.

5.3 Resurssiopettajan työajan jakautumista määrittävät tekijät eri kouluilla

Jokaisella koulussa työskentelevällä opettajalla on työjärjestys. Työjärjestys on opettajan oma lukujärjestys, jossa on hänen tehtäväkseen määritetyt työtunnit koululla. Resurssiopettajan erona normaalin luokanopettajan työjärjestyksen tekemiseen on se, että resurssiopettajalla ei ole niin sanottua omaa opetusryhmää. On selvää jo pelkästään opetushallituksen erityisavustuksen mukaan, että yhtä resurssiopettajaa ei voida saada kokonaan yhden luokan käyttöön. Jos koululla, jolle resurssiopettajaa haetaan olisikin vain yksi suuren opetusryhmän määritelmän erityisavustuksessa täyttävä opetusryhmä, jaettaisiin resurssiopettajan työaika silloin useamman koulun käyttöön kuten esimerkiksi Rovaniemellä on muutamilla kouluilla tehty. (ks. luku 3.2.) Resurssiopettajan työjärjestystä tehdessä tulee kouluilla miettiä tarkoin, missä resurssiopettajaa eniten tarvitaan.

Työaikojen jakautumisista ja niiden perusteista haastattelin kaikkien kolmen koulun rehtoreita. Rehtoreilta uskoin saavani eniten tietoa nimenomaan työajan

jakamisen perusteista ja oppiaineista, joihin resurssiopettajaa enemmän tarvitaan.

No kyllähän varmasti on niinku sanotaan matemaattiset aineet, kielet ja osin sitten myös tällaiset reaaliaineet. –Rehtori, Kuusela

Ainekohtaisesti suurinta tarvetta vaativiksi nousivat kaikkien kolmen koulun kohdalla kielelliset ja matemaattiset aineet. Lisäksi reaaliaineet olivat jokaisella koululla jonkin verran tarvetta vaativia. Matematiikka, äidinkieli ja vieraat kielet ovat oppiaineita, joissa oppilailla ilmenee eniten oppimisvaikeuksia, ja oppilaat tarvitsevat kaikista kouluaineista eniten henkilökohtaista ohjausta (Rauhala 1977, 23; Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 299; Rytivaara ym. 2012, 334). Näissä oppiaineissa opetusryhmien tasoerot ovat suurimmillaan, joten resurssiopettajan hyödyntämisen tarve on huomattavissa opetuksessa tasoerojen ehkäisemisessä ja niiden poistamisessa.

Resurssiopettajien työajan jakamista opetusryhmille muilla kuin ainekohtaisilla perusteilla tarkastelin haastatteluissa erillisellä kysymyksellä. Opetus- ja kulttuuriministeriön erityisavustus annetaan kouluille suurien opetusryhmien mukaan ja palkatut resurssiopettajat nähdään näissä opetusryhmissä samanaikaisopetuksen mahdollistajina. Uskoin kuitenkin hyödyntämiselle olevan muitakin perusteita kuin suuret opetusryhmät.

Sehän ei välttämättä ole aina se isoin tokka. Se voi aivan hyvin olla kaikkea maan ja taivaan väliltä... Minä näen sen sillä tavalla, että resurssiopettajia käytetään siellä, missä se resurssin tarve on eli lähtökohtaisesti on tiettenkin se, että jos meillä on ja kun meillä on iso ryhmä niin sinne tuota apuna. -Rehtori, Kuusela

Kaikkien kolmen koulun rehtorit myöntävät resurssiopettajan hyödyntämistavan olevan muutakin kuin vain suurten opetusryhmien kanssa. Rehtorit näkevät myös resurssiopettajien omat mieltymykset ja vahvuudet vaikuttavina tekijöinä työtehtävien määrittämisessä. Sama asia mainitaan myös Ahtiaisen ym. (2011, 42-43) tutkimuksessa yhtenä tärkeänä haasteena, jonka samanaikaisopetuksen suunnittelu tuo rehtoreille. Tämän tapainen toiminta palvelee hyvin resurssiopettajan ammattitaidon hyödyntämistä, kun siihen annetaan mahdollisuus. Samanaikaisopetuksen tarvetta ilmenee etenkin Mäntylän ja Kuuselan kouluissa suurimmilta osin opetusryhmien heterogeenisyyden kautta. Molempien koulujen rehtorit pitävät samanaikaisopetuksen merkitystä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisessa tärkeänä tekijänä. Koivulassa tasoerot nähdään myös vaikuttavana tekijänä resurssiopettajan hyödyntämiselle, mutta Koivulassa resurssiopettajaa hyödynnetään myös useammilla kahdesta muusta koulusta poikkeavilla tavoilla.

Yhdellä luokalla käytetään esimerkiksi kuvaamataidossa tällaisen sosiaalistumisen ja ryhmäytymisen vuoksi. Se on ehkä ... saattaa tuntua, kun ajattelee pelkästään, että kuvaamataitoa ja sinne kaks opettajaa yhteen luokkaan, että mitäs järkeä siinä on, mutta tavote ei olekkaan nimenomaan se kuvaamataidon opettaminen, vaan sen avulla sen porukan niinku hitsaaminen yhteen. –Rehtori, Koivula

Isommilla tuota liikunta on periaatteessa semmonen, jossa suuren ryhmän takia käytetään. Meillä ainakin tänä vuonna aika paljon liikunnassa, koska ongelmanhan muodostaa ne oppilaat, jotka jostain syystä eivät voi osallistua siihen. –Rehtori, Koivula

Koivulan menettely poikkeaa muista kouluista, sillä tasoerojen sijaan resurssiopettajaa käytetään vastaamaan myös opetusryhmien sosiaalisiin ja ryhmädynaamisiin tavoitteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 38) määritetään opetuksen yhdeksi tärkeäksi kasvatukselliseksi päämääräksi oppilaiden kasvamisen ihmisenä. Tavoitteena on luoda kasvuympäristö,

joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä. Koivulan koulu on hyvä esimerkki tämän asian toteuttamisesta resurssiopettajan avulla.

On nähtävissä, että eri kouluilla ja niissä olevilla opetusryhmillä on tarpeita, joihin resurssiopettajien apua tarvitaan. Yhtenä tekijänä tähän on nykypäivän koulut ja niiden päämäärät etenkin inklusion suhteen. Vaikka tutkimuksessa olleiden koulujen välillä on huomattavissa eroavaisuuksia resurssiopettajien hyödyntämisen suhteen, yhdistävänä tekijänä on kuitenkin se, että oppilaiden tarpeet ovat merkittäviä tekijöitä kaikkien koulujen kohdalla. Inklusion päämäärä on luoda koulu, joka kykenee vastaamaan erilaisten oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin mahdollisimman hyvin (Rytivaara 2012, 16-17). Oppilaiden tarpeet eivät rajoitu varmasti kaikkialla vain oppimisen tukemiseen, vaan tarpeet voivat olla hyvin moninaisia. Uskon, että sama asia näkyy myös muissa maamme kouluissa, joissa on resurssiopettajia.

Jos resurssiopettajien toiminta ei vastaa täysin rahoituksen mukaista määritelmää resurssiopettajien hyödyntämisestä suurten opetusryhmien pienentämiseksi, kertooko tämä siitä, että olisi olemassa parempi vaihtoehto sille, miten resurssiopettajien hyödyntämistä voitaisiin määritellä? Mikä estää kaikkia kouluja, joissa suuria opetusryhmiä ei ole, saamasta resurssiopettajaa, jos koulut, joilla on resurssiopettaja käytössään, kokevat resurssiopettajan hyödyntämiselle tärkeämpiäkin tarpeita kuin suuret ryhmät?

Se, että resurssiopettajan omat vahvuudet ovat merkittävässä roolissa työtehtävien jakautumisessa, saa resurssiopettajan näyttämään koko koulun yhteiseltä opettajalta, joka toimii tietyissä paikoissa ja tilanteissa koko koulua ja sen opetusryhmiä avustavana osapuolena. Ahtiainen ym. (2011, 8-9) näkevät suomalaisen koulutuksen olevan muutoksessa kohti kilpailevaa ja tehokasta mallia,

jossa hyvä koulutustaso on edellytys hyvälle kilpailukyvyille. Näkisin resurssiopettajan merkittävänä apuna koulutuksen kehittämisessä kouluilla. Kahden opettajan välisellä yhteistyöllä opetuksessa kyetään saavuttamaan varmasti paljon hyötyjä opetuksessa. Näitä voivat olla esimerkiksi opetusryhmät, joissa on ongelmia ja niiden opettajilla vaikeuksia selvittää niistä yksin. Näitä linjoja myös koulujen rehtorit tietämättäänkin mukailevat ja pyrkivät käyttämään resurssiopettajaa siellä missä heidän työnsä vaikutukset ovat kouluilla parhaiten nähtävissä.

.

6 Resurssiopettajien työn merkitys kouluille

Resurssiopettajien tuleminen kouluihin on varsin tuore ja uusi asia niin opettajille kuin kouluyhteisöillekin. Mielenkiintoista oli nähdä millaisia asioita resurssiopettajat tuovat kouluihin ja millä tavoin heidät koetaan osana koulujen toimintakulttuuria. Toivoin löytäväni tutkimiltani kouluilta yhteneväisiä resurssiopettajien tuomia merkityksiä, jotka kielisivät heidän tuomista vaikutuksesta kouluyhteisöihin mahdollisuuksista, joita heidän läsnäolonsa kouluille tuo.

6.1 Resurssiopettajat kouluyhteisöjä muuttamassa

Toimintakulttuuri on muuttunut resurssiopettajien myötä sillä tavalla, että on tullut tiimiopettajuutta lisää, luokan ovet on jouduttu aukasemaan, rinnakkaisopettajuutta ja yhteisopettajuutta on tullu lisää. – Rehtori, Kuusela

Resurssiopettajien mukaan tuleminen ja sen myötä samanaikaisopetuksen lisääntyminen on tärkeä askel opetuksen yhteisöllistämisen suuntaan, koska sen seurauksena opettajat joutuvat päästämään toisen tasavertaisen opettajan mukaan opetuksen toteuttamiseen ja sen suunnitteluun. Resurssiopettajien toiminnassa on paljon hyviä asioita, joita kouluyhteisö tarvitsee. Yhteiskuntamme on viemässä koulukulttuuria koko ajan yhteisöllisempään suuntaan, jossa ammatillinen vuorovaikutus kollegojen välillä ja ongelmien jakaminen nähdään tärkeänä elementtinä opetuksen järjestämisessä. (Ahtiainen ym. 2011, 51-52) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010, 7) mainitaan perusopetusta edistävänä asiana yhteisöllinen koulu, jossa sen toimijat tekevät yhteistyötä keskenään. Resurssiopettaja onkin samanai-

kaisopetusta toteuttaessaan varmasti hyvä asia monille kouluyhteisöille tämän muutoksen edistämisessä.

Kaikkien kolmen rehtorin mukaan resurssiopettajat ovat kouluyhteisössä täysin tasavertaisessa asemassa muiden opettajien kanssa.

*Ja mä olin hirveän pahoillani siitä, että pätevä opettaja, joka oli valmistautunu tuntiin ja menee sinne tunnille, niin pätevä opettaja saat-
taa sanoa, että en mä nyt tarvi sinua. Et semmosta mä en missään
tapauksessa halua, että mun resurssiopettaja kokee ... Mutta tilanne
on hirveästi parantunu. –Rehtori, Mäntylä*

Mäntylän rehtorin vastauksesta on nähtävissä, että heillä on resurssiopettajan tulon jälkeen ei ollut aluksi käsitystä siitä, mitä resurssiopettaja voisi antaa luokkatilanteessa. Yksi tärkeistä samanaikaisopetuksen toteutumisedellytyksistä on kouluyhteisön avoimuus ja vastaanottavuus samanaikaisopetukselle ja sen käyttämiselle. On tärkeää, että kouluissa, joissa samanaikaisopetusta on, kannustetaan opettajia avoimeen ja yhteistyöhenkiseen ilmapiiriin. Tämän avulla opettajatkin uskaltavat esimerkiksi kokeilemaan samanaikaisopetuksen toteuttamista eri tavoin. (Rytivaara ym. 2012, 337.) Mäntylän rehtorin asenne samanaikaisopetusta kohtaan on juuri tällainen ja se on varmasti edesauttanut tilanteen muotoutumista ajan kuluessa parempaan päin. Havainto tukee myös sitä, että kouluyhteisöissä ei välttämättä ole vielä tilaa resurssiopettajan täytettäväksi, vaan tila joudutaan varmasti useissa opetusryhmissä luomaan resurssiopettajan tultua.

Hän myöskin niinku toimii linkkinä luokkien välillä. Siellä paljon hyviä käytäntöjä ja loistavia taitoja opettajilla, mut siinä ois vielä niinku kovasti eteenpäin viemistä vielä monessa paikassa, että pystyttäs

enemmän hyödyntämään näitä. Ja resurssiopettajahan näkee sitten niitä tilanteita eri luokissa ja pystyy hyvin tuomaan niitä hyviä käytänteitä luokasta toiseen. –Rehtori, Koivula

Koivulan rehtorin kommentissa on hyvä, kouluyhteisön sisällä hyväksi koettujen toimintatapojen jakamiseen tähtäävä, ajatus taustalla. Uskoisin, että koulun rehtorilla on itsellään myös paljon vaikutusvaltaa asian eteenpäin viemiseksi. Rehtori voi järjestää opettajakunnalleen hyvin käytänteiden ja pedagogisten ratkaisujen jakamista esimerkiksi antamalla opettajille itselleen mahdollisuuden käydä katsomassa toisia opettajia työssään silloin tällöin. Näistä asioista voi myös keskustella esimerkiksi henkilökuntakokouksissa.

Kaikkien kolmen rehtorin haastatteluvastauksista on huomattavissa se, että heillä on käsitys siitä, millä tavoin resurssiopettaja vaikuttaa kouluyhteisössä. Hyvistä ideoista ja mielipiteistä huolimatta on tilanne helposti toinen. Uusikylä ja Atjonen (2005, 209) nimeävät koulukulttuurimme kehittymistä vaikeuttavaksi ja hidastavaksi tekijäksi koulun perinteikkyyden ja tämän vuoksi verkkaisen muutoksenopeuden ympäröivään yhteiskuntaan verrattuna. Resurssiopettajana toimiminen vaatii jo joustavuutta toimia erilaisten opettajien kanssa erilaisiin opetusmenetelmiin ja pedagogisiin ratkaisuihin sopeutuen. Tällainen työskentely vaikuttaa varmasti myös siihen kuinka avoin suhtautuminen resurssiopettajalla on uusien ratkaisujen ja muutoksen eteenpäin viemiseen. Muutokselle avoin ja pedagogisesti uusille suuntauksille avoin kouluyhteisön edustaja koetaan arvokkaana voimavarana muutoksen edistämiseksi. Kuitenkin rehtoreiden myönteisistä mielipiteistä koulun muutokselle herää kysymys: Kuka tai mikä on muutoksen tiellä?

6.2 Resurssiopettajien merkitys opetuksessa

Jaoin luvun kahteen alalukuun. Syynä jakamiseen oli se, että luokan omien opettajien haastatteluaineistosta ilmenevät asiat resurssiopettajan vaikutuksesta erityisopettajalta tulevan tuen määrään vaativat tarkempaa tarkastelua. Tämän vuoksi selkiyttämissyistä käsittelen ensin luvussa 6.2.1 resurssiopettajien merkitystä opetuksessa yleisesti ja luvussa 6.2.2 resurssiopettajan merkitystä erityisopettajalta tulevan erityisopetuksen määrään.

6.2.1 Resurssiopettajat jakamassa opettajien työtaakkaa

Opettajien muodostama ammattiyhteisö on nähtävissä kasvatuksellisena toimintakenttänä, jossa perinteisinä ajattelutapoina ovat jo vuosien ajan olleet opettajien auktoriteetti ja yksin toimimisen kautta jokaisen opettajan löytämät omat toimintatavat, joilla he omaa työtään tekevät. Opettajan työtä on totuttu tekemään pääasiallisesti yksin. (Ahtiainen 2011, 51.) Kun koululle otetaan töihin uusi opettaja, joka tekee yhteistyötä useiden muiden koulun opettajien kanssa, tulee tämä näkymään varmasti jollain tapaa opettajien työssä.

Tai niin, että me ollaan yhdessä siellä luokassa ja toinen pystyy antaan opetustehtävän annon siellä luokan edessä niinku se nyt monesti tapahtuu. Mut toinen pystyy oleen siellä joustavasti luokassa kulkemassa ja kattomassa, että huomaaks kaikki ja menikö kaikille perille. –Luokan oma opettaja, Koivula

Resurssiopettajien vaikutus näkyy kaikkien kolmen koulun kohdalla luokan oman opettajan työn keventymisenä. Keventyminen näkyy selvimmin opetuksen joustavuuden kasvamisena opetusmenetelmien ja eriyttämisen näkökulmasta. Opettajan työn kannalta samanaikaisopetuksen merkittävimpänä etuna on

mahdollisuus opettajien väliseen kollegiaaliseen työn jakamiseen ja oppilaiden näkökulmasta hetkittäisen yksilötuen saamiseen helpommin.

Kyllä ne lapsekki osaa sen niinku hyödyntää, että välillä ehkä jopa käyttää vähän väärälläkin tavalla sitä etteivät ite nää vaivaa. Että suoraan siis se, että siellä on kahdella aikuisella aikaa ja sitten se ammattitaito neuvoa. –Luokan oma opettaja, Mäntylä

Samanaikaisopetuksella on nähtävissä oppilaiden näkökulmasta paljon henkilökohtaisen tuen helpomman saatavuuden kautta tulevaa hyötyä. On täysin ymmärrettävää, että tilanteessa, jossa oppilaat tekevät esimerkiksi tehtäviä ja useampi oppilas tarvitsee apua, puolittaa samanaikaisopetuksen avulla kahden auttavan opettajan läsnäolo oppilaiden odotusajan ja nopeuttaa siten jokaisen apua tarvitsevan oppilaan etenemistä tehtävissä. Samanaikaisopetus mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 28) yhtenä tärkeänä pedagogisena ratkaisuna opetustilanteessa oppilaan tarpeisiin vastaamisessa. Myös Rytivaara (2012, 346-347) toteaa samanaikaisopetuksen merkityksen opetuksessa olevan parhaimmillaan sitä, että opetuksesta voidaan tehdä opetusmenetelmällisesti ja tuen saatavuudellisesti opetettavan ryhmän tarpeiden mukaista. Oppilaiden tukitarpeet ja niihin vastaaminen ovat tärkeitä asioita, joihin koulujen pitää pyrkiä vastaamaan. Samanaikaisopetuksen avulla helpotettu tuen saanti opetustilanteessa on varmasti ennaltaehkäisevä tekijä oppilaiden tukitarpeiden muodostumisessa.

Ja sitten myöskin se on vaikuttanu siihen, että ku meitä on kaks aikuista niin me pystytään jakamaan oppilaita joustavasti ryhmiin .. ku meillä on eka luokka, niitä, jotka on alkavia lukijoita ja ottaa semmoisen tehoryhmänsä ja vaihtaa eri tilaan, jolloin he pystyy harjoittelemaan ihan omia juttujaan ja me voidaan sitte harjotella toisen porukan kanssa eri juttuja. Luokan oma opettaja, Koivula

Kaikilla kolmella koululla on huomattavissa opetusryhmän jako eri tiloihin merkityksellisenä ja opetusta palvelevana. Opetusryhmän jakaminen ryhmiin on parhaimmillaan palkitsevaa ja sekä opettajille, että oppilaille. Opetusryhmän jakaminen tuo parhaimmillaan oppilaille paljon hyvää vaihtelua ja tilaa hengähtää väljemmässä ryhmässä. Tärkeää on kuitenkin, että ryhmien jako on joustavaa ja ryhmiä vaihdellaan, jotta opetuksen merkitys ei muutu esimerkiksi täysin tasoerojen mukaan toimivaksi. Opetusryhmän jakaminen tasoerojen mukaan on joskus aiheellista, mutta sen liiallinen käyttö voi johtaa helposti tiettyjen oppilaiden leimautumiseen.

Mut sitte mie oon oikeesti miettiny myös sitä, että onko se tehokasta? Kuitenkaan, kun ajatellaan lasten oppimista? Että oisko parempi niin, että ois resurssiopettaja, joka on luokanopettajaksi palkattu ja oisko hällä vaikka ykkös-kolmosten pienryhmä ja sitte ois nelos-kutosten pienryhmä. –Luokan oma opettaja, Kuusela

Kuuselan opettaja toivoisi resurssiopettajan työn myös olevan vielä enemmän ryhmän jakamiseen suuntautuvaa. Opettaja ei näe samanaikaisopetusta merkitsevänä tekijänä opetuksen kehittämisessä, vaan pienryhmäopetuksen, joka suuntautuisi oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin vastaamiseen. Ahtiainen ym. (2011, 38) tutkimuksessa samanaikaisopetuksen mahdollisuuksista pohdittiin samanaikaisopetuksen tarpeellisuutta verrattuna pienryhmäopetukseen. Kyseisessä tutkimuksessa muutamien haastateltujen opettajien mukaan pienryhmäopetus on joissain tilanteissa samanaikaisopetusta hyödyllisempää, mutta pienryhmäopetuksessa oleville oppilaille on myös tärkeää päästä opiskelemaan osana suurempaa ryhmää. Samanaikaisopetus kykenee myös vastaamaan näihin tarpeisiin oikeita menetelmiä käyttämällä. Kahdesta muusta koulusta poiketen nähdään resurssiopettajan hyödyntämiselle Kuuselassa jonkin verran toimintatapoja, jotka eivät mukaile resurssiopettajan työnkuvaa samanai-

kaisopettajana. Siitä huolimatta ovat ne varmasti pedagogisia ratkaisuja, joihin koulu on oppilaiden tarpeiden mukaan päätenyt. Näkisin, että koulukulttuurin vaikutus on nähtävissä Kuuselassa myös merkittävänä tekijänä tämänkaltaises-
sa toiminnassa.

Täällä niinku opettajalle annetaan opettajalle hirveästi vastuuta niin se on pitäny niinku kantaa ne vastuut. Ei sitä kukaan halua niinku myöntää, että mä en selviä näistä. Elikkä se on pitäny niinku kantaa ne viimiseen asti... mä oon valmistunu -95, niin tää on ollu ehdottomasti paras vuosi ikinä! –Luokan oma opettaja, Koivula

No onhan se tietenki se, että kun periaatteessa luokanopettaja ja sen lähtökohtasesti mie aattelen, että se tekee sitä työtä yksin niin, että nyt ku siellä on se toinen, joka niinku on sen saman koulutuksen saanu niin pystyy sitte niinkö joitakin asioita jo ennakoon miettimään ja kysymään, että ”Mitä mieltä sie oot?” Että ei ihan aina tee sitä hommaa yksin. –Luokan oma opettaja, Mäntylä

Opetuksen yhteisöllistymisellä ja yksin opettamisen kulttuurista irtipääsemisellä on nähtävissä vaikutuksia opettajan työtaakkaan. Yksin opettamisesta irtipääseminen on myös erittäin tärkeä asia kouluyhteisön kehittämisessä yhteisöllisemmäksi. Myös Ahtiainen ym. (2011, 51) toteavat, että oppilaiden moninaiset haasteet ja koulun ulkopuolelta (yhteiskunta, vanhemmat) tulevat haasteet ovat asioita, jotka tekevät opettajan työstä yksin opettavalle opettajalle huomattavasti raskaampaa. Yhteiskunta on muuttumassa ja koulukulttuurin on muututtava sen mukana. Opettajien mahdollisuus jakaa opetusryhmiin liittyviä ongelmia kollegoiden kanssa ja vertaistuen saatavuus ja sen käyttäminen hyväksi ovat asioita, jotka varmasti helpottavat yksittäisen opettajan työtä. Koska opettajien omat mielipiteet ovat yhteneväisesti positiivisia opettajan työtaakan jakamisesta ja yksinopettajuudesta irti pääsemisestä, on odotettavissa, että opettajat vievät tätä muutosta eteenpäin opettajayhteisön sisällä. Voidaanko siis samanai-

kaisopetus ja sitä toteuttavat resurssiopettajat nähdään yhtenä tekijänä koulu-kulttuurin muutoksessa yhteisöllisempään suuntaan?

6.2.2 Resurssiopettajien merkitys erityisopettajalta tulevan erityisopetuksen määrään

Jo ennen tutkimukseni aineistonkeruuta minulla oli selkeitä odotuksia saada konkreettisia todisteita resurssiopettajien työskentelyn merkityksestä erityisopettajalta tulevan tuen määrään. Syynä tähän oli se, että vuonna 2010 Lapin yliopistosta valmistuneessa opinnäytetyössä resurssiopettajan työnkuva nähtiin yllättävän paljon erityisopettajan työnkuvan kaltaisena (Niemi-Nikkola & Peltari 2010). Uskoin, että tilanne olisi sama myös nyt kolmen vuoden päästä tästä tutkimuksesta.

Resurssiopettajan hyödyntämisen perusteet mukailevat etenkin menetelmätasolla osa-aikaisen erityisopetuksen toimintaa tämän hetken perusopetuksen opetussuunnitelmaan verrattuna (ks. luku 5.1; POPS 2010, 25). Osa-aikaisen erityisopetuksen merkittävä ero sekä pienryhmä- että samanaikaisopetuksen kohdalla on se, että toimintatapojen ja mahdollisten ryhmäjakojen valinnassa huomio keskittyy erityistukea tarvitseviin oppilaisiin. Näillä perusteilla uskoin vahvasti, että resurssiopettajan toiminnalla on oltava yhtäläisyyksiä erityisopettajan tarpeeseen opetusryhmillä.

No sehän on huomattavasti vähentynyt. Meillä on käytännössä meidän erityisopettajan tarve on huomattavasti pienempi. Eli se tällä hetkellä on, mitähän mie sanoisin, onkohan se nyt meidän luokalle niinku kaks tuntia viikossa. Plus puheopetus. Aikasemmin on ollu muistaakseni seitsemän tuntia viikossa.” –Luokan oma opettaja, Koivula

Haastatteluvastauksista resurssiopettajien yhteys erityisopettajalta tulevan tuen määrään näkyy kaikilla kolmella tutkimallani koululla. Jokaisella koululla erityisopettajan ja etenkin osa-aikaisen erityisopetuksen tarve on vähentynyt. Luokkien omat opettajat kokevat resurssiopettajan läsnäololla olevan paljon merkitystä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin vastaamisessa. Samanaikaisopetuksella on varmasti paljon mahdollisuuksia eriyttävässä opetuksessa ja oppilaiden tukitarpeisiin vastaamisessa. Parhaimmillaan samanaikaisopetusmenetelmät ovat oppilaiden mahdollisia tukitarpeita ennaltaehkäiseviä ja niihin vastaavia. Samanaikaisopetuksella voidaan tukea niitä, jotka on ennen esimerkiksi lähetetty erityisopettajalle.

Mutta se ei välttämättä oo hyvä, koska sitte ne, jotka tarvis sitä erityisopettajan tukea. Mullaki oli 27 lasta niin resurssiopettaja tuli sen takia, että saahaan vähän jakotunteja. Mut sitten taas erityisoppilaiden määrä ja niiden avuntarve ei hävinny ollenkaan. –Luokan oma opettaja, Kuusela

Resurssiopettajien hyödyntämisellä oppilaiden tukitarpeisiin vastaamisessa on varmasti hyviä vaikuttavia tekijöitä etenkin eri samanaikaisopetusmenetelmien avulla. On mahdollista, että opetusryhmässä on tiettyjä tukitarpeita, joihin resurssiopettaja ei kykene vastaamaan. Tähän voi olla syynä esimerkiksi Kuusella resurssiopettajan kokemuksen puute. Kuuselan vastauksesta on huomattavissa, että resurssiopettaja tukee opetusryhmässä tukea tarvitsevia oppilaita, mutta tuen luonne on enemmän hetkittäistä apua kuin ennaltaehkäisevää. Tässä tapauksessa uskoisin, että erityisopettajan toiminnalla voisi mahdollisesti vähentää oppilaiden tukitarpeita pidemmällä aikavälillä. Onko siis oikein, että resurssiopettajaa käytetään opetusryhmissä mahdollisuutena vähentää erityisopettajalta tulevan tuen määrää niiltä oppilailta, jotka tarvitsevat sitä nimenomaan erityisopettajalta?

Just nää ku meillä ku meillä on neljä tuntia sitä matematiikkaa nii ressu on kaks tuntia ja sitten sen tähtioppilaan kanssa pystyy käyttämään erityisopettajaa sen kaks tuntia, että ilman muuta se suoraan niinku sinne. Koska sen pystyy sen ressun avun kohdentamaan sinne tuen tarvitsijoille siellä luokassa. –Luokan oma opettaja, Mäntylä

Resurssiopettajan rooliksi ilmenee Mäntylän koulussa erityistarpeisiin vastaamisena. Tähtioppilaalla opettaja tarkoittaa oppilasta, jolle annetaan opetusta yleisopetusryhmässä ja jolle on tehty hänen henkilökohtaista opetusta koskeva järjestely (HOJKS). Henkilökohtaisen opetuksen järjestelyllä voidaan tarkoittaa esimerkiksi oppilaalle kohdistettuja eriytettyjä opetusmateriaaleja tai henkilökohtaisia apuvälineitä. Opetus voidaan yksilöllistää oppilaalle yhdessä, useammassa tai kaikissa oppiaineissa. Oppilas arvioidaan yleisopetuksen arvioinnista poiketen aineissa, joissa hänellä on HOJKS. Oppilaalle yksilöllistetyissä aineissa merkitään arvosanojen yläkulmaan tähti. (POPS 2004, 264-265; POPS 2010, 55-56; Jahnukainen ym. 2012, 22-23.) Resurssiopettajan hyödyntäminen matematiikan oppitunneilla, joissa erityisopettaja ei ole mukana, on hyvä asia niin sanotun tähtioppilaan kannalta. Kuitenkin koska luokan oma opettaja tiedostaa resurssiopettajan tarpeen, käyttää hän varmasti resurssiopettajaa opetustilanteessa paljon kyseisen oppilaaan tarpeisiin vastaamiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että resurssiopettajan rooli opetuksessa on täyttää erityisopettajan poissaolon tuoma aukko.

Resurssiopettajien merkitys opetusryhmille tulevan erityisopettajalta tulevan tuen määrään on havaittavissa kaikkien kolmen koulun kohdalla. Resurssiopettajan toimintatavoissa nähtiin aiemmin paljon elementtejä osa-aikaisesta erityisopetuksesta (ks. luku 5.1). Björnin (2012) tutkimuksessa erityisopetuksen muutossuunnista nähtiin erityisopetuksen tulevaisuus kouluissa kasvavassa määrin samanaikaisopetuksena ja erityisopettajan konsultoivana roolina opetuksessa. Uudistamisen tarkoituksena on ollut vähentää erityisopetusta ja siirtää tuen painopiste varhaiseen puuttumiseen ja erityisten tarpeiden ennaltaehkäisemiseen. Erityisopetuksen vähentyminen luo varmasti lisää paineita resurssiopettajan

hyödyntämiselle juuri osa-aikaisessa erityisopetuksessa, mutta onko resurssiopettaja aina paras mahdollisuus oppilaiden tukitarpeisiin vastaamisessa? Suuntaa on tulevaisuuden kannalta vaikea arvioida, mutta jos resurssiopettajan työ menee vielä enemmän tähän suuntaan, herää kysymys: Mikä on samanaikaisopetuksen rooli resurssiopettajan työssä silloin?

7 Pohdinta

7.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Resurssiopettajan työ tämänhetkisessä muodossaan on suhteellisen uusi asia kouluissamme, minkä näin jo ennen tutkimuksen aloittamista kiehtovana asiana. Oli mielenkiintoista nähdä, millä eri tavoin resurssiopettajien työnkuva on tutkittavissa kouluissa muotoutunut ja millä tavoin resurssiopettajiin kouluyhteisöissä suhtauduttiin. Kaikissa kolmessa koulussa oli nähtävissä etenkin resurssiopettajan työnkuvan ja hyödyntämistapojen suhteen hyvin koulukohtaisesti eroavia piirteitä. Näiden piirteiden avulla jokaisesta koulusta oli mahdollista löytää jokaiselle koululle omanlaisia resurssiopettajan työtä kuvaavia asioita. Koulujen välillä on nähtävissä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, mutta ne ovat jokaisen omanlaisiaan.

Kuuselassa resurssiopettajan toiminta on hyvin paljon luokan omaa opettajaa avustavaa ja oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin vastaavaa. Toimintatavoissa on hyvin paljon eriyttävän opetuksen vaikutteita ja resurssiopettaja toimii paljon eriytetyn pienryhmän opettajana. Opetustilanteessa, jossa sekä luokan oma opettaja että resurssiopettaja toimivat samassa tilassa, luokan oma opettaja on suurimmaksi osaksi vetovastuussa ja vie opetusta eteenpäin. Merkittävää on kuitenkin, että resurssiopettaja suhtautuu tilanteeseen itse myönteisesti. Tämä asia näkyy myös suunnittelun osalta, jossa resurssiopettaja jättäytyy myöskin taka-alalle. Mielenkiintoista Kuuselassa on se, että resurssiopettaja työskentelee ensimmäistä vuottaan resurssiopettajana, joten suunnittelun ja siihen osallistumisen halun voisi odottaa olevan suuremmassa roolissa hänen tilanteeseensa.

Mäntylässä resurssiopettaja vastaa suuriksi kasvaneiden opetusryhmien tuomiin haasteisiin opetuksessa. Vaikka opetusmenetelmissä on Kuuselan tapaan jonkin verran elementtejä erityistä tukea vaativien opilaiden tarpeisiin vastaamisessa, on toimintatavoissa nähtävissä myös suurten opetusryhmien vaikutus, sillä suuri osa käytetyistä menetelmistä on opetusryhmän jakamiseen perustuvia. Mäntylän resurssiopettaja toimii kolmatta vuottaan resurssiopettajana. Kokemuksen tuoma joustavuus ja aineenhallinta ovat asioita, jotka ovat tärkeitä asioita ottaen huomioon sen, että hän toimii viikoittain yhteensä 12 opetusryhmän kanssa. Resurssiopettaja kokee ryhmien määrän vuoksi suunnittelun vaikeaksi, mutta hänen mielestään suunnittelun tarpeen korvaa hänen ammatillinen kokemuksensa ja aineenhallintansa. Resurssiopettajan kokemus resurssiopettajan ammatista on varmasti keskimääräistä resurssiopettajan kokemusmäärää suurempi, mutta opettajana toimimisessa en näkisi kolmen vuoden kokemusta vielä kovin merkittävänä. Kuitenkin resurssiopettajan kokemuksen tuoma itsevarmuus omasta toiminnasta on nähtävissä merkityksellisenä tekijänä hänen työssään ja jopa ylimielisenä suhtautumisena opetuksen suunnitteluun. Kokemuksen positiivisena puolena on nähtävissä erittäin joustavasti ja tasavertaisesti toimiva yhteistyö muiden opettajien kanssa.

Koivulan resurssiopettaja työskentelee puolet työajastaan yhden opetusryhmän kanssa. Tämä näkyy juuri tämän opetusryhmän opettajan kanssa pidemmälle vietyinä samanaikaisopetusmenetelminä. Asiaan vaikuttaa myös varmasti se, että resurssiopettaja kokee tulevansa erityisen hyvin toimeen juuri tämän opettajan kanssa. Muiden opetusryhmien opetuksessa resurssiopettajan toimintatavat ovat kuitenkin samankaltaisia kahden muun koulun kanssa. Resurssiopettaja kokee työpanoksensa tärkeäksi myös suunnittelun osalta ja osallistuu siihen mahdollisimman paljon. Resurssiopettajan toiminnalle luodaan Koivulassa oppilaiden erityisen tuen tarpeiden lisäksi joidenkin opetusryhmien kohdalla myös

sosiaalisia tavoitteita. Tämä kertoo siitä, että Koivulan koululla suuret ryhmät eivät niinkään ole suuressa roolissa resurssiopettajan hyödyntämistarpeille.

Eroavaisuudet resurssiopettajan työn toteuttamisessa ovat huomattavissa kolmen koulun välillä. Kaikki kolme resurssiopettajaa myöntävät mukautuvansa työssään siihen, millaisia työtapoja eri opetusryhmien opettajat toivovat opetuksessa käytettävän. On kuitenkin todettavissa, että resurssiopettajan omalla toiminnalla on myös jonkin verran merkitystä siihen millaisen roolin hän opetustilanteessa ja sen järjestämisessä saa. Esimerkiksi Kouvulan ja Kuuselan resurssiopettajien käyttämissä toimintatavoissa on hyvin paljon eroja, mutta samalla tavalla on heidän suhtautumisessaan siihen, millä tavoin haluaa vaikuttaa opetustilanteessa. Kaikkien kolmen koulun kohdalla on kuitenkin yhtenevää se, että resurssiopettajat olivat itse tyytyväisiä siihen, miten he omaa työtään suorittavat eivätkä haastatteluissa juurikaan kyseenalaistaneet koulujensa toimintatapoja. Tämä tarkoittaa siis, että työnkuvan eroavaisuuksista huolimatta kaikki ovat itselleen mieleisessä työssä.

Resurssiopettajien palkkaamisen mahdollistava valtion erityisavustus on kohdennettu käytettäväksi suurten opetusryhmien opetuksen parantamiseen samanaikaisopetuksen avulla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013). Tutkimuksessa olleiden koulujen resurssiopettajien työnkuvasta ja hyödyntämistavoista kävi kuitenkin ilmi, että resurssiopettajien työn määrittäminen ei ole välttämättä kuitenkaan yhteydessä täysin suuriin opetusryhmiin, vaan käytön takana oli myös paljon muita tarpeita. Näkisin, että esimerkiksi koulukohtainen samanaikaisopettaja voisi olla työnkuvaa enemmän vastaava toiminimike kuin suurien opetusryhmien kanssa työskentelevä resurssiopettaja. Resurssiopettajille ja heidän työpanokselleen löytyy varmasti jokaisesta koulusta tarvetta, mutta niin löytyy myös varmasti niistäkin kouluista, joissa ei resurssiopettajan saamiselle vaadittavia suuria opetusryhmiä ole.

Rehtoreiden ja luokan omien opettajien käsitykset resurssiopettajista ovat toistensa kanssa hyvin yhteneväisiä. Opettajat kokevat resurssiopettajien merkityksen kollegiaalisena työn jakamisena toisen aikuisen kanssa ja sitä kautta yksin opettamisesta irti pääsemisenä. Rehtorit näkevät merkitykset luokkien ovien avaamisena ja hyvien uusien opetusmenetelmien toteuttamisena. Tämä tukee sitä, että resurssiopettajien työn vaikutukset kouluyhteisölle ovat paljon muuta kuin vain suurten opetusryhmien opetuksen parantuminen. Samanaikaisopetuksella koetaan siis olevan positiivisia vaikutuksia koulukulttuurin muuttumisessa yhteisöllisemmäksi. Tämä sama asia tulee ilmi myös Ahtiaisen ym. (2011) tutkimuksessa. Samanaikaisopetuksella on nähtävissä paljon hyödynnettävää potentiaalia, jota yhteisöllisemmäksi muuttuva koulukulttuuri tarvitsee.

Käsitykset koulukulttuurin kehittymisestä eivät kuitenkaan ole yksinään riittäviä muutoksen tapahtumiselle, vaan muutoksen pitää näkyä myös konkreettisesti. Koulukulttuurin verkkainen muutosnopeus näkyy siinä, että koulukulttuurit eivät ole luoneet kaikilla osa-alueilla resurssiopettajille vielä niille kuuluvaa tilaa ja paikkaa. Esimerkiksi suunnitteluajan puutteen näkyminen kertoo paljon siitä, että samanaikaisopetukselle ei ole opetustilanteen ulkopuolella luotu vielä sen toteuttamisen vaatimaa aikaa. Resurssiopettajien vastauksista käy myös ilmi, että edelleen he joutuvat kohtaamaan tilanteita, joissa he tulevat tunnille, jossa luokan oma opettaja ei ole millään tavalla valmistautunut resurssiopettajan läsnäoloon oppitunnilla. Koulukulttuuri ei vielä täysin tunnista resurssiopettajaa ja samanaikaisopetusta koulujen arjessa. Syynä tähän voi olla juuri koulukulttuurin hidas muutos, mutta näkisin vaikuttavana myös sen, että resurssiopettajien palkkaamisen mahdollistava erityisavustus myönnetään kunnille vuodeksi kerrallaan, joka tarkoittaa jokaisen resurssiopettajan työn määräaikaaisuutta vain vuodeksi kerrallaan. Tämän vuoksi koulukulttuurinkin on varmasti vaikea tunnistaa resurssiopettajat vakituksena osana kouluyhteisöä.

Koulukulttuurin suuntautumista, ja resurssiopettajalle oman tilan tekemistä kuvastaa hyvin erityisopettajuuden piirteiden näkyminen kaikkien kolmen koulun kohdalla resurssiopettajien työssä. Näistä näkyvimmin tämä tulee esille Kuuse-lan koulussa. Resurssiopettajan toimiminen osa-aikaisen erityisopetuksen kal-taisissa tehtävissä on nähtävissä sekä resurssiopettajien toimintatavoissa että erityisopettajalta tulevan erityisopetuksen tarpeen vähentymisenä opetusryhmil-le kaikkien koulujen kohdalla. Merkittävänä tekijänä on se, miten resurssiopetta-jan tämänkaltaisella käytöllä on nähtävissä mahdollisia tavoitteita inklusion tuomiin haasteisiin vastaamisessa. Nykypäivän moninaisemmat ja oppilaskoh-taista erityistä tukea enemmän vaativat opetusryhmät asettavat yhä enemmän tarvetta eriyttävälle opetukselle. Tämä myös varmasti asettaa paljon paineita juuri osa-aikaisen erityisopetuksen suhteen.

Resurssiopettajan hyödyntäminen esimerkiksi eriytetyn pienryhmän opetukses-sa on kouluille varmasti helpoin vaihtoehto oppilaiden tukitarpeisiin vastaami-sessa. Resurssiopettajat ovat myös samanaikaisopetuksen kautta paljon koske-tuksissa opetusryhmiin, ja heille kehittyy varmasti nopeasti kuva opettamistaan opetusryhmistä oppilaiden henkilökohtaisten tukitarpeiden mukaan. Tämän vuoksi resurssiopettajat kykenevät opetuksessa huomaamaan opetettavista opetusryhmistä oppilaiden tukitarpeita ja pyrkivät vastaamaan näihin tukitarpei-siin ennaltaehkäisevästi esimerkiksi pienryhmäopetuksessa. Taustalla on näh-tävissä myös koulujen tehokkuuden tavoittelu oppilaiden oppimisen suhteen. Samanaikaisopetuksella on nähtävissä kuitenkin myös paljon tavoitteita oppilai-den erinäisiin tukitarpeisiin vastaamisessa. Toimintatapa on vain erilainen ja luokka toimii samassa tilassa kokonaisena ja opetuksen eriyttäminen ei ole ope-tustilanteen keskiössä. Opetusryhmän pitämisellä kokonaisena on vaikutuksia etenkin oppilaiden leimautumisen ehkäisemisessä. Se, että resurssiopettajien toimiminen kouluilla siirtää erityisopettajia pois osa-aikaisesta erityisopetuksesta mahdollistaa sen, että erityisopetusta pystytään kohdentamaan niille, jotka sitä todella tarvitsevat. Tärkeää on kuitenkin, niiden oppilaiden kohdalla, jotka oike-

asti tarvitsevat erityisopettajan tukea, ei erityisopettajan tukea korvata resurssiopettajan tuella.

Kaikkien kolmen koulun kohdalla on kuitenkin nähtävissä, että koulukulttuuri on kehittymässä samanaikaisopetuksen ja resurssiopettajien suhteen oikeaan suuntaan. Resurssiopettajien työ on löytämässä paikkaansa kouluistamme ja uskon, että tulevaisuudessa resurssiopettajien määrä tulee kasvamaan entisestään. Vuosille 2013-2014 myönnettävän erityisavustuksen kasvu entisestään kertoo siitä, että olemme vasta matkalla siihen, mikä tulee olemaan resurssiopettajuuden tilanne esimerkiksi kymmenen vuoden päästä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessani tutkin resurssiopettajien toimintaa kolmella rovaniemeläisellä koululla. Tutkimukseen valitsemani resurssiopettajat poikkesivat toisistaan sekä kokemuksen, että opetettavien opetusryhmien määrän suhteen. Tutkimuksessa saavutetut tulokset resurssiopettajien työnkuvan eroavaisuuksista eri koulujen välillä ovat huomattavissa. Jo kolmen koulun kautta löytyvistä eroavaisuuksista voidaan nähdä, että koulujen välillä toimintakulttuurillisia eroja, ja että ne ovat merkityksellisiä resurssiopettajan työnkuvan muotoutumisessa. Valinta tutkia resurssiopettajia ja heidän merkitystään useammasta näkökulmasta katsottuna oli erittäin hyvä, ja sen antamat kuvaukset resurssiopettajien toiminnasta ja sen merkityksestä olivat kokonaisuuksina luotettavampia. Kykenin muodostamaan johtopäätöksiä aineistosta pohjautuen useammista eri näkökulmista saatuihin haastatteluvastauksiin.

Resurssiopettajan työnkuvan vaihtelevuuden lisäksi tutkimukseni tuo näkökantoja resurssiopettajien toiminnan kehittämiseksi kouluissa pysyvämmäksi ja kou-

lujen tarpeita vastaavammaksi. Näiden näkemysten uskon pienestä ja vaihtelevasta otannasta huolimatta olevan merkityksellisiä tutkimuksessa. Toivon, että tulevaisuudessa tehdään tutkimuksia, joissa paneudutaan juuri resurssiopettajien työhön ja arvioidaan koulutuspoliittisia tavoitteita resurssiopettajien hyödyntämisestä. Myös luokanopettajakoulutuksessa tulisi ottaa huomioon resurssiopettajan työ ja siitä kertominen, sillä resurssiopettajan työ on varmasti vaihtoehtona monille vastavalmistuneille opettajille.

Tutkimuksen rajoittuminen koskemaan maantieteellisesti vain yhden kaupungin kouluja on myös vaikuttava asia etenkin resurssiopettajan työnkuvassa. Koulujen ja niiden toimintatapojen eroavaisuus keskenään on nähtävissä, mutta miten eroavaisuudet näkyvät esimerkiksi kunnallisella tasolla? Myöskin se, että käytetäänkö erityisavustusta kaikkialla nimenomaan resurssiopettajien palkkaamiseen vai voisiko joissain kunnissa olla vakiintuneena toimintamuotona käyttää rahat esimerkiksi jakotunteihin? Laajemmassa, esimerkiksi eri kuntia Suomessa vertailevassa, tutkimuksessa voisi olla paljon mahdollisuuksia löytää tarkempia kuvauksia siitä, millainen resurssiopettajien työnkuva ja heidän merkityksensä kouluille on.

Tutkimukseni tavoitteena oli saada tietoa resurssiopettajien työnkuvan lisäksi resurssiopettajien toiminnan merkityksestä kouluyhteisöissä. Tutkimukseni merkittävänä kouluyhteisöä palvelevina näkökulmina pidän resurssiopettajan työn ja sen kautta samanaikaisopetuksen toteutuksella saavutettuja kouluyhteisöllisiä merkityksiä. Näiden merkitysten läsnäolo on havaittavissa kaikkien koulujen kohdalla sekä yksittäisten opettajien, että rehtoreiden kautta. Samanaikaisopetuksen tuleminen kouluyhteisöihin ja sen mukanaan tuomat kouluyhteisöitä kehittävät asiat on nähtävissä osana muutosta yhteisöllisempään koulukulttuuriin. Pidän näitä näkökulmia tutkimuksessani merkittävänä siksi, että näistä ilmiöistä kertovia asioita on nähtävissä tutkimustuloksissa kaikkien koulujen kohdalla. Myöskin ilmiön tuoreuden huomioiden, ovat tulokset samansuuntaisia. Nämä

kaikki ovat todisteita selkeästä muutoksesta, joita tukevat myös monet muutosta kuvaavat tutkimukset esimerkiksi samanaikaisopetuksesta, erityisopettajan työnkuvan muutoksesta, kouluihin kohdistuvista uusista haasteista ja niihin vastaamisesta.

Yhteisöllisempää koulukulttuuria kohti menevän muutoksen arviointi on vaikeaa kolmen koulun perusteella. Tutkimukseni tuottamat tulokset muutoksesta ovat omalla tavallaan nähtävissä, mutta en usko, että tilanne on esimerkiksi ympäri Suomea sama. Rovaniemi ei ole koko Suomea kuvaava kaupunki tässä asiassa. On kuitenkin hahmotettavissa yhteinen suunta, johon kouluyhteisöt ovat selvästikin valmiita kulkemaan. Tutkimukseni on vain pieni näyte tästä muutoksesta, mutta uskon, että laajemmalla mittakaavalla toteutettu tutkimus olisi myös tuottanut samankaltaisia tuloksia muutoksesta ja sitä ilmentävistä seikoista. Tässä asiassa voimme olla paljon viisaampia vuosien päästä tämän tutkimuksen tekemisestä ja verrata silloin tutkimuksessa näkyviä muutoksen merkkejä ja niiden mahdollista toteutumista.

Lähteet

Ahtiainen R., Beirad M., Hautamäki J., Hilasvuori T. & Thuneberg H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus – Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Opetusviraston julkaisuja. A1 2011. Helsinki: Opetusvirasto.

Alasuutari P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Aro M., Aro T., Koponen T. & Viholainen H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 299-332.

Atjonen. P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulu: Oulun yliopisto.

Björn P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 299-332.

Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fontana A. & Frey J. 2005. The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa Denzin N. & Lincoln Y. (toim.) Handbook of Qualitative Research. Kalifornia: SAGE Publications, 361-376.

Franzosi R. 2004. Content Analysis. Teoksessa Hardy M. & Bryman A. (toim.) Handbook of data analysis. Lontoo: SAGE Publications, 547-566.

Gerring J. 2007. Case study research. New York: Cambridge University press.

Hirsjärvi S. & Hurme H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino

Jahnukainen M., Pösö T., Kivirauma J. & Heinonen H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 15-56.

Jick T. 1985. Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. Teoksessa Van Maanen J. (toim.) Qualitative Methodology. Kalifornia: SAGE Publications, 135-148.

Jussila J., Montonen K. & Nurmi K. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn T., Jussila J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 157-208.

Jyrinki E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Korkeakivi, R 2010. "Ressun pesti on riski ja mahdollisuus". Opettaja -lehti 21.11.2010, 16-19.

Krippendorff K. 2004. Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. Kalifornia: SAGE Publications.

Lakkala S. 2008. Inklusiivinen opettajuus – Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis, 0788-7604; 151. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.

Metsämuuronen J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: Methelp KY, 81-148.

Moberg S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 34-48.

Niemi-Nikkola A. & Pelttari T. 2010. "Ei pöllömpi homma." Opinnäytetyö: Progradu -tutkielma. Lapin Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Luokanopettajakoulutus.

Rapley T. 2004. Interviews. Teoksessa Seale C., Gobo G., Gubrium J. & Silverman D. (toim.) *Qualitative Research Practice*. Lontoo: SAGE Publications, 15-33.

Rauhala R. 1977. Luokattoman erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö peruskoulun samanaikaisopetuksessa. Teoksessa R. Syvälahti, R. Rauhala & H. Porkola (toim.) *Samanaikaisopetus* Helsinki: Klinikkaopetus ry, 18-29

Ruusuvuori J. & Tiittula L. (toim.) 2005. Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Rytivaara A., Pulkkinen J. & Takala M. 2012. Erityisopettajan työ: Opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 333-352.

Saarela-Kinnunen M. & Eskola J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sikiö U. 1977. Samanaikaisopetuksen organisointi. Teoksessa R. Syvälahti, R. Rauhala & H. Porkola (toim.) *Samanaikaisopetus*. Helsinki: Klinikkaopetus ry, 7-11.

Simons H. 2010. *Case Study Research in Practice*. Lontoo: SAGE Publications.

Stake R. 1994. Case Studies. Teoksessa Denzin Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Kalifornia: SAGE Publications, 237-247.

Stone J. 2010. Qualitative research in education: Other methods of seeking knowledge. Teoksessa Obiakor, Festus E. Bakken, Jeffrey P. Rotatori, Anthony F. (toim.) *Advances in Special Education : Current Issues and Trends in Special*

Education, Volume 20 : Research, Technology, and Teacher Preparation. West Yorkshire: Emerald Group Publishing Limited, 19-42.

Ström K. 2001. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 127-137.

Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteissä. Oulu: Oulun Yliopisto.

Tuomi J., Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuunanen K. 1977 Luokanopettajan rooli samanaikaisopetuksessa. Teoksessa Syvälahti R., Rauhala R. & Porkola H. (toim.) Samanaikaisopetus Helsinki: Kliinikkaopetus ry, 12-17.

Uusikylä K. & Atjonen P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY/Oppimateriaalit.

Vehmas M. 2011. ”Resurssiopetus on parasta mitä meille on ikinä tapahtunut”. Lapin Kansa 02.06.2011, A 4-5.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus, 12–29.

Verkkolähteet

Cook L. & Friend M. 2004. Co-Teaching: Principles, Practices and Pragmatics. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meet-

ing, Albuquerque (luettu: 8.11.2012) www-sivut:

<http://www.lilieonline.com/courses/inclusion/co-teaching.pdf>

Friend, M. & Reising, M. 1993. Co-Teaching: An Overview of The Past, a Glimpse at The Present and Considerations for The Future. Preventing School Failure. Vol. 37. Issue 4, 6–10. (luettu: 14.11.2012) www-sivut:

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=116&sid=db79b12a-abe7-4a90-80f8-c0a3355c85ee%40sessionmgr107>

Gillham B. 2010. Case Study Research Methods. Lontoo: Continuum International Publishing. (luettu: 7.3.2013) www-sivut:

<http://site.ebrary.com/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10404926&p00=content%20analysis>

McQuarrie N. & Zarry L.. 1999. Examining the Actual Duties of Resource Teachers. Education- lehti Vol. 120 Issue 2, 378. (luettu: 28.10.2011) www-sivut:

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=ec0dab92-ed3c-4c38-a951-e27440cd4de7%40sessionmgr198&vid=1&hid=103&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=2809144&anchor=AN0002809144-3>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Perusopetus paremmaksi -ohjelma 2008-2011. (luettu: 14.11.2012) www-sivut:

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/Opetusryhmien_pienentaminen.html

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. Erityisavustus perusopetuksen opetusryhmien pienentämiseen. (luettu: 3.5.2013) www-sivut:

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/avustukset/ryhmakoko.html?lang=fi>

Ovtes 2012-2013. B3, Peruskoulu, 85-99. (luettu: 3.5.2013) www-sivut:

http://flash.kuntatyonantajat.fi/ovtes-2012-2013/html/index_safe.html#/6/

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
(luettu 14.2.2013) www-sivut:

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

POPS 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset.
Opetushallitus. (luettu 20.2.2013) www-sivut:

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf

Rytivaara A. 2012. Towards Inclusion – Teacher learning in co-teaching. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto (luettu: 27.3.2013) www-sivut:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1>

UNESCO 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Espanja: UNESCO (luettu 7.3.2013) www-sivut:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

LIITE 1: Tutkimuslupa



Rovaniemi
Koulupalvelukeskus
Palvelupäällikkö
Antti Lassila

Viranhaltijapäätös

5.11.2012/163 §

Dno :0/0

Tutkimuslupa/Jussi Räisänen

Asia Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleva Jussi Räisänen hakee tutkimuslupaa Pro gradu- tutkielman tekemistä varten. Tutkielman aiheena on resurssiopettajien työkuva ja sen erot Rovaniemen alakoulujen välillä. Tutkielman aiheisto kerätään haastattelemalla resurssiopettajia sekä muuta koulun henkilökuntaa. Tutkimus rajautuu Rovaniemen alakouluihin. Tutkielman ohjaajana toimii Sai Väyrynen.

Tutkimusluvan myöntämisehdot:

1. Hakija sopii käytännön järjestelyt koulujen kanssa.
2. Hakija toimittaa lyhennelmän tutkimuksesta ao. kouluille.

Päätös Jussi Räisäselä myönnetään em. tutkimuslupa.

Allekirjoitus


Antti Lassila
Palvelupäällikkö

Toimeenpano Ote: Jussi Räisänen, Rovaniemen alaluokkien koulut

Muutoksenhakuosoitus

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän (7) päivän kuluessa kirjeen lähettämisestä. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen tiedon päätöksestä, kun päätös on asetettu yleisesti nähtäväksi.

Valitusviranomainen Rovaniemen kaupunki
Sivistyspalvelujen johtokunta
Postiosoite: PL 8216, 96101 Rovaniemi
Käyntiosoite: Hallituskatu 7

LIITE 2: Haastattelukysymykset

Haastattelukysymykset 1 - Resurssiopettaja

1. Työtavat

- Millä eri työtavoilla toteutat samanaikaisopetusta luokan omien opettajien kanssa? Kerro esimerkkejä.
- Mikä/mitkä on yleisimmin käytetyt työtavat?
- Mikä/mitkä työtavat ovat itsellesi mieleisiä?

2. Suunnittelu

- Osallistutko oppituntien suunnitteluun millään tavalla? Jos kyllä, miten? Jos et millä tavoin toivoisit osallistuvasi?
- Kuinka tärkeänä pidät resurssiopettajan osallistumista oppituntien suunnitteluun?
- Kuinka tietoinen olet oppituntien suunnitelmista sisällöistä ja tavoitteista tullessasi pitämään tuntia?

3. Työtehtävien jakautuminen luokan omien opettajien kesken

- Miten työtehtävät jakautuvat sinun ja luokkien omien opettajien välillä opetustilanteessa?
- Entä tehtävät opetustilanteen ulkopuolella? Esim: Kokeiden tarkistus, oppimisympäristöjen valmistelu, kodin ja koulun välinen yhteistyö jne.

4. Tasavertaisuus työssä

- Koetko olevasi opetettavan luokan oppilaille tasavertaisesti opettaja siinä missä luokan omakin opettaja vai koetko olevasi oppilaille jonkinlaisessa muussa roolissa?
- Missä asioissa tasa-arvoisuus/epätasa-arvoisuus ilmenee?

Haastattelukysymykset 2 - Rehtori

1. Resurssiopettajat osana kouluyhteisöä

- Minkälainen asema resurssiopettajilla on kouluyhteisön jäsenenä?
- Miten koulun toimintakulttuuri on muuttunut resurssiopettajan työskentelyn myötä? Miten / missä se näkyy?
- Kuinka tasa-arvoisia resurssiopettajat ovat kouluyhteisössä muiden opettajien kanssa
- Onko olemassa sellaisia opettajan työhön liittyviä vastuutehtäviä tai -ryhmiä, joihin et valitsisi resurssiopettajia?

1. Työajan käyttö

- Reilu vuosi sitten Lapin Yliopistosta valmistuneen tutkimuksen perusteella resurssiopettajia on käytetty ikäänkuin erityisopettajina. Onko resurssiopettajan käytölle olemassa muita perusteita kuin ryhmäkoko (esim. häirikköoppilaat, oppilaiden väliset tasoerot)?
- Onko olemassa aineita, missä resurssiopettajia käytetään enemmän?

Haastattelukysymykset 3 – Luokan oma opettaja

1. Merkitys resurssiopettajien palkkaamisella verrattuna tilanteeseen, jossa resurssiopettajia ei ollut

- Mitkä asiat ovat muuttuneet eniten resurssiopettajien palkkaamisen jälkeen? Esim: pedagogiikan, ajanhallinnan, arvioinnin, työrauhan ym. suhteen
- Onko työsi keventynyt? Jos on millä tavoin?
- Mikä on muuttunut mielestäsi oppilaiden näkökulmasta katsottuna?
- Miten resurssiopettajan työskentelyllä on ollut vaikutusta luokan oppilaiden ja erityisopettajan väliseen toimintaan?

2. Luokan oman opettajan ja resurssiopettajan välinen suhde

- Millä tavalla voisit luonnehtia sinun ja resurssiopettajan välistä suhdetta opetustilanteessa? Millä tavoin tämä ilmenee konkreettisesti?
- Mitä uusia ammatillisia näkökulmia resurssiopettajan kanssa työskentely on sinulle tuonut?